Sheila Santos Carvalho Ribeiro
Organizadora

PERSPECTIVAS *em* EDUCAÇÃO

Epistemologia, Diversidade e Tecnologias

EDITORA ALTA PERFORMANCE

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Erick Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO
Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO
Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Sheila Santos Carvalho Ribeiro
Organizadora

PERSPECTIVAS *em* EDUCAÇÃO

Epistemologia, Diversidade e Tecnologias

Goiânia-GO
Editora Alta Performance, 2024

Copyright © 2024 by Sheila Santos Carvalho Ribeiro (Organizadora)

Editora Alta Performance
Rua 132-A Nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: http://editoraaltaperformance.com.br/

Contatos:
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Diagramação:
Marcos Digues
mcdigues04@gmail.com

Revisão:
Doralice Jacomazi

Imagem da capa: Freepik

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
DARTONY DIOCEN T. SANTOS - CRB-1 (1ª Região) 3294

P467

Perspectivas em educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologia. / Sheila Santos Carvalho Ribeiro (Org.). – Goiânia: Alta Performance, 2025.
361p. : il.

ISBN: 978-65-5447-317-0

1.Educação. 2.Tecnologia. 3.Práticas. 4.Diversidade. 5. Epistemologia. I.Título.
CDU: 376

Índice para catálogo sistemático
CDU: 376

O conteúdo da obra é de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS
É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 9
SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

PREFÁCIO 23
RODRIGO GABRIEL MOISÉS

A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA – UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA 26
SIMONY RICCI COELHO
DANIELE RIBEIRO FORTUNA
JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPANGNATTE

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA SEGUNDO JEAN-CLAUDE FORQUIN E PAULO REGLUS NEVES FREIRE..... 48
KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS
ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

AS NOVAS TECNOLOGIAS E SUA INFLUÊNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DE MANUEL CASTELLS E PIERRE LÉVY 70
QUISSINIA GOMES DE FREITAS
ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

CARTOGRAFIA E DIDÁTICA DE CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, PSICOPEDAGÓGICOS E LEGAIS..... 90
DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA
CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

CARTOGRAFIA E DIDÁTICA DE CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS 118
DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA
CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

A EDUCAÇÃO E A CULTURA COMO FIOS QUE TECEM O HABITUS DA JUVENTUDE..... 142
DAYANE CAMELO SILVA

INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA TRANSMUDAÇÃO DA DIFICULDADE EM TRANSTORNO..... 168
SELMA REGINA GOMES
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

MEMÓRIAS E TESTEMUNHOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL..... 196
STELA MELO DE BARROS
CRISTYANE BATISTA LEAL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE 236
LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

ENSINO JURÍDICO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: O SISTEMA JURISTTA COMO INTERFACE PARA O LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE DIREITO DA FaSeM 256
ISABEL CHRISTINA GONÇALVES OLIVEIRA

REDES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS 276
MARCO AURÉLIO SILVA ESTEVES

DESCOLONIZANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CORPO E DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO 296
SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 316
EDMILSON FERREIRA MARQUES

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A GAMIFICAÇÃO 334
VANESSA ALVES PEREIRA
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

POSFÁCIO 355
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação, como prática social e campo de produção científica, atravessa múltiplos desafios no contexto contemporâneo, marcados pela rápida transformação tecnológica, pela emergência de debates sobre diversidade e pela necessidade de aprofundamento epistemológico. O título deste livro, **"Perspectivas em Educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologias"**, reflete uma abordagem transdisciplinar, que busca conectar dimensões teóricas e práticas da educação, ampliando o diálogo entre saberes tradicionais e contemporâneos.

O termo "epistemologia" ocupa um lugar central na reflexão educacional, pois abrange a análise crítica das bases do conhecimento humano e de suas implicações para o ensino e a aprendizagem. Em um cenário em que diferentes paradigmas culturais e científicos coexistem, compreender como os saberes são construídos, validados e aplicados no contexto educacional é essencial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A "diversidade", por sua vez, insere-se como uma categoria indissociável da educação no século XXI, tendo em vista a pluralidade de identidades, culturas e experiências que compõem o tecido social. A análise das relações étnico-raciais, das questões sobre uma

possível perspectiva de inclusão e das desigualdades educacionais são aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que promovam equidade e justiça social.

Por fim, as "tecnologias" representam uma interface transformadora nas práticas educacionais, reconfigurando os modos de ensinar e aprender. A integração de ferramentas digitais, bem como a reflexão sobre seus impactos culturais e epistemológicos, torna-se indispensável para preparar os educadores e os estudantes para os desafios da sociedade em rede.

Ao reunir estas três categorias: epistemologia, diversidade e tecnologias este livro propõe um olhar crítico e inovador sobre as práticas educacionais, fora e dentro da sala de aula, com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar suas realidades. A organização dos capítulos reflete o compromisso de explorar essas dimensões de forma articulada, oferecendo ao leitor uma análise aprofundada e interdisciplinar das interfaces da educação no mundo contemporâneo.

Este livro é fruto de diversas pesquisas desenvolvidas por um grupo de professores dedicados à reflexão crítica sobre temas transversais à educação. A maioria dos autores é composta por membros do colegiado de professores que participam ativamente da elaboração da primeira proposta de um mestrado genuinamente concebido pela Faculdade Serra da Mesa (FaSeM). Esse colegiado tem se dedicado ao debate de temas educacionais como epistemologia, diversidade e tecnologias, analisando suas implicações em diferentes campos do saber. Assim, esta obra consolida a produção intelectual e autoral de um grupo que busca contribuir significativamente para a produção do conhecimento. Desejamos que os(as) leitores(as) tenham uma leitura reflexiva sobre os temas abordados, e sejam motivados pelas aspirações dos profissionais autores que almejam

a elevação dos padrões educacionais da rede de ensino, seja ela no contexto público ou privado.

Diante dos desafios e possibilidades que marcam a educação contemporânea, reafirmamos seu papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A reflexão crítica sobre epistemologia, diversidade e tecnologias não apenas amplia horizontes acadêmicos, mas também fortalece práticas pedagógicas transformadoras. Que esta obra inspire educadores, pesquisadores e estudantes a aprofundarem suas investigações e a promoverem mudanças significativas nos espaços de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação cada vez mais humanizadora e alinhada à exigência do nosso tempo.

Esta coletânea, lançada pela Faculdade Serra da Mesa e organizada por mim, resulta em quatorze artigos, alguns deles frutos de pesquisas realizadas pelos pesquisadores em seus espaços de atuação profissional, sendo parte de docentes e pesquisadores que integram a comissão de implantação do mestrado em Educação da FaSeM.

Capítulo 1. A educação e as relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma análise da disciplina de Língua Portuguesa. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte, Simony Ricci Coelho, Daniele Ribeiro Fortuna e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima investigam como a Educação das Relações Étnico-Raciais está contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o estudo examina documentos oficiais e identifica que, embora a BNCC aborde temas como diversidade e direitos humanos, as relações étnico-raciais são tratadas de forma genérica e superficial, sem uma abordagem direta e aprofundada da história

e cultura afro-brasileira e africana. Os autores destacam a persistência de silêncios e invisibilidades no currículo, que não atendem plenamente às demandas da legislação. O capítulo convida o(a) leitor(a) a refletir sobre a necessidade de uma revisão curricular que promova a valorização da diversidade étnico-racial e a desconstrução de narrativas hegemônicas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e antirracista.

Capítulo 2. A relação entre educação escolar e cultura segundo Jean-Claude Forquin e Paulo Reglus Neves Freire. Karine Vicência Souto Queirós e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi exploram a relação entre educação escolar e cultura a partir das perspectivas de Jean-Claude Forquin e Paulo Freire, dois pensadores fundamentais no campo da educação. As autoras realizam uma revisão bibliográfica para discutir como a cultura e a educação se entrelaçam no contexto escolar, com foco no currículo e no papel do professor. O texto analisa como os conteúdos curriculares são selecionados e transmitidos, destacando a importância de considerar a diversidade cultural e as experiências dos alunos no processo educativo. Também discutem o papel do professor como mediador entre a cultura e a educação, ressaltando a necessidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva que promova a autonomia e a participação ativa dos estudantes. O capítulo aponta para uma reflexão sobre a importância de uma educação escolar que valorize a cultura e a diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Capítulo 3. As novas tecnologias e sua influência na transformação da cultura: um olhar a partir da perspectiva de Manuel Castells e Pierre Lévy. Quissinia Gomes de Freitas e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi analisam o impacto das tecnologias da informação e comunicação na transformação da sociedade, a par-

tir das perspectivas do teórico Manuel Castells, conhecido por sua teoria da "sociedade em rede", que explora como as redes digitais reconfiguram as estruturas sociais, econômicas e políticas, enfatizando a interconexão global e a nova economia informacional. E Pierre Lévy, com foco na "cibercultura", que discute as implicações filosóficas e culturais das tecnologias digitais, com destaque para a inteligência coletiva e a democratização do conhecimento. Consta no capítulo um convite para refletir sobre como as tecnologias podem ser utilizadas de forma a ampliar o acesso ao conhecimento, promover a colaboração e enfrentar as desigualdades sociais, sem perder de vista as finalidades educativas e éticas da escola.

Capítulo 4. Cartografia e Didática de Cartografia no ensino de História na Educação Básica: aspectos epistemológicos, psicopedagógicos e legais (Parte I). Douglas Cesar de Almeida e Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite abordam as dificuldades enfrentadas por professores de História e Geografia no ensino de Cartografia na Educação Básica, destacando a importância do letramento cartográfico para a formação de estudantes e docentes. Os autores discutem os aspectos epistemológicos, psicopedagógicos e legais do uso de mapas antigos e históricos no ensino de História, propondo uma reflexão sobre como a Cartografia pode ser integrada de forma eficaz ao currículo escolar. A partir de uma análise bibliográfica, o texto explora conceitos como alfabetização cartográfica, graficacia e letramento cartográfico, enfatizando a necessidade de uma formação docente mais sólida em Cartografia e Didática da Cartografia. Além disso, são apresentadas estratégias metodológicas para o uso de mapas em sala de aula, considerando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e as diretrizes curriculares nacionais. O capítulo convida o(a) leitor(a) a refletir sobre a importância da Cartografia como ferramenta interdisciplinar no

ensino de História, contribuindo para uma compreensão mais profunda do espaço e do tempo, e para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade histórica e geográfica.

Capítulo 5. Cartografia e Didática de Cartografia no ensino de História: aspectos metodológicos (Parte II). Douglas Cesar de Almeida e Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite. É a segunda parte de um estudo que aborda a integração da Cartografia no ensino de História, complementando a discussão iniciada na Parte I, que tratou dos aspectos epistemológicos, psicopedagógicos e legais. Aqui, os autores focam nos aspectos metodológicos, oferecendo estratégias práticas para o uso de mapas antigos e históricos em sala de aula. O texto propõe uma abordagem que vai além do uso ilustrativo dos mapas, incentivando a análise crítica e a produção de mapas históricos por professores e alunos. São discutidas metodologias para a leitura e interpretação de mapas antigos como documentos históricos e iconográficos, bem como a utilização de mapas históricos presentes em livros didáticos e atlas. Além disso, são apresentadas técnicas para a criação de mapas históricos a partir de mapas mudos e fontes documentais, utilizando tecnologias digitais. Reforçam a necessidade de práticas interdisciplinares que conectem História, Cartografia e Tecnologia, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Capítulo 6. A Educação e a Cultura como fios que tecem o *habitus* da juventude. Dayane Camelo Silva analisa as relações entre educação e cultura na constituição do *habitus* da juventude, compreendendo esta como uma categoria social em constante transformação. A autora explora como os processos educativos formais e informais interagem com as práticas culturais, moldando modos de ser, agir e perceber o mundo entre os jovens. O texto fundamenta-se em aportes teóricos de Pierre Bourdieu, especialmente no conceito

de *habitus*, evidenciando como a educação escolar e as vivências culturais constroem disposições duráveis que orientam as trajetórias juvenis. A análise destaca a escola não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como ambiente de disputas simbólicas, onde diferentes capitais culturais são negociados. Além disso, são abordadas práticas culturais juvenis contemporâneas, como manifestações artísticas, o uso de tecnologias digitais e a ocupação de espaços urbanos, ressaltando a relevância dessas práticas para a construção identitária da juventude. A autora defende a articulação entre educação e cultura como estratégia fundamental para promover uma formação crítica e emancipadora, capaz de contribuir para o fortalecimento da cidadania juvenil.

Capítulo 7. Inclusão escolar: reflexões acerca da transmutação da dificuldade em transtorno. Selma Regina Gomes e Marlene Barbosa de Freitas Reis discutem a prática de patologização da educação, que vem se intensificando no contexto da escola inclusiva, transformando dificuldades de aprendizagem em transtornos. As autoras analisam como a lógica medicalizante e a categorização de estudantes com base em diagnósticos têm impactado o processo de escolarização, especialmente no que diz respeito ao aumento de crianças e jovens diagnosticados com deficiência intelectual e outros transtornos. A partir de dados quantitativos do Brasil e da Argentina, o texto revela um crescimento significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas, destacando a deficiência intelectual como tendência explicativa para o baixo desempenho escolar. As autoras criticam a naturalização dessa prática, que desloca a responsabilidade do fracasso escolar para o aluno, em vez de questionar as estruturas pedagógicas e sociais que perpetuam a exclusão. O capítulo convida para uma reflexão sobre a necessidade de resistir à patologização da educação, defendendo

uma abordagem mais humanizada e inclusiva, que valorize as potencialidades dos estudantes e promova mudanças significativas no sistema educacional.

Capítulo 8. Memórias e testemunhos no contexto educacional: a micro-história e a narrativa como ferramentas de inclusão - Stela Melo de Barros e Cristyane Batista Leal analisam a importância das memórias e dos testemunhos como fontes históricas e educacionais, destacando a relevância da micro-história e das narrativas individuais para a construção de uma visão mais democrática e inclusiva da história. O texto explora como as narrativas de indivíduos comuns, muitas vezes silenciados pela história oficial, podem enriquecer o entendimento dos processos históricos e educacionais. A micro-história, como proposta por Levi (1992), é apresentada como uma abordagem que valoriza as experiências individuais e os detalhes do cotidiano, permitindo uma compreensão mais profunda e multifacetada dos fenômenos sociais. Essa perspectiva contrasta com a história tradicional, que frequentemente privilegia os grandes eventos e figuras, marginalizando as vozes dos subordinados e dos grupos minoritários. O artigo propõe que a educação escolar incorpore essas narrativas como ferramentas pedagógicas, visando não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua história e identidade. A inclusão de memórias e testemunhos no currículo educacional é defendida como uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento histórico e de promover uma cultura de respeito às diferenças e às múltiplas vozes que compõem a sociedade.

Capítulo 9. A educação inclusiva na contemporaneidade. Luceli de Fátima Oliveira Souza destaca os desafios da educação inclusiva na contemporaneidade, com base nas contribuições teó-

ricas de Michel Foucault, Benilton Bezerra e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. Foucault, com sua crítica às estruturas de poder e normalização, oferece uma análise sobre como as práticas de inclusão podem, paradoxalmente, reforçar a exclusão ao categorizar os indivíduos como "normais" ou "anormais". Bezerra, por sua vez, aborda a relação entre identidade, diferença e exclusão, destacando o papel do neoliberalismo na ampliação das desigualdades sociais e educacionais. Já Tiballi enfatiza a educação inclusiva como um paradigma fundamentado nos direitos humanos, defendendo a necessidade de políticas e práticas que garantam a equidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar. O texto explora como as desigualdades sociais, o modelo neoliberal e as práticas históricas de exclusão impactam a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Além disso, são discutidos os desafios de superar as dicotomias entre "normal" e "anormal", promover o reconhecimento das identidades dos sujeitos e desconstruir práticas excludentes naturalizadas ao longo da história. Ao final, são propostos princípios orientadores para a construção de uma educação inclusiva, como o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a promoção de políticas públicas que garantam condições materiais e pedagógicas adequadas.

Capítulo 10. Ensino jurídico e tecnologia educacional: o Sistema JURISTTA como interface para o letramento digital no curso de Direito da FaSeM. Isabel Christina Gonçalves Oliveira destaca a transformação do ensino jurídico por meio da integração de tecnologias educacionais, com foco no sistema JURISTTA, e evidencia a necessidade de modernização do ensino jurídico para atender às demandas de um mercado cada vez mais digitalizado, no qual habilidades como o letramento digital são essenciais. Apresenta como a Faculdade Serra da Mesa (FaSeM)

tem explorado o sistema JURISTTA, uma plataforma que oferece simulações de casos reais, audiências virtuais e práticas de peticionamento eletrônico, proporcionando uma experiência de aprendizado mais prática e alinhada às necessidades do mercado. O artigo também aborda a importância de metodologias ativas e da formação de profissionais críticos e adaptáveis às inovações tecnológicas. Ao final constam reflexões sobre como a integração de tecnologias como o JURISTTA no ensino jurídico pode contribuir para preparar os estudantes para os desafios do Direito na contemporaneidade, promovendo uma formação dinâmica, prática e conectada às transformações digitais e às reconfigurações do mundo do trabalho.

Capítulo 11. Redes sociais e desenvolvimento cognitivo: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Marco Aurélio Silva Esteves reflete sobre a influência das redes sociais no desenvolvimento cognitivo, na formação da identidade e nas motivações dos indivíduos, com base nas teorias clássicas de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Luria, entre outros. O texto explora como as experiências mediadas pelas tecnologias digitais se integram às perspectivas teóricas estabelecidas, destacando o impacto das redes sociais na educação, no desempenho acadêmico e no comportamento escolar. Além disso, são discutidos os riscos e desafios associados ao uso dessas plataformas, como distrações, problemas de atenção e impactos na saúde mental. Propõe estratégias para integrar as redes sociais de forma consciente e produtiva no ambiente educacional, promovendo a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Futuras pesquisas são sugeridas para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas e contribuir para um desenvolvimento humano mais saudável na era digital.

Capítulo 12. Descolonizando sentidos e significados sobre corpo e deficiência: um caminho para a inclusão. Sheila Santos Carvalho Ribeiro propõe uma reflexão crítica sobre a deficiência como construção social e cultural, desafiando as narrativas hegemônicas que marginalizam corpos fora dos padrões normativos. A partir de uma abordagem descolonizadora, o texto problematiza as racionalidades institucionais e culturais que perpetuam a exclusão de pessoas com deficiência, priorizando a deficiência em detrimento da pessoa. O estudo é fundamentado em pesquisas de mestrado e doutorado, que investigaram a marginalização da pessoa com deficiência e os sentidos e significados atribuídos ao corpo e à deficiência, e, resultaram em um grupo de estudo. A metodologia adotada pelo grupo de estudo "Ressignificar" é qualitativa, baseada no materialismo histórico-dialético, e inclui oficinas formativas, encontros periódicos e ações institucionalizadas e comunitárias. O artigo enfatiza a necessidade de ressignificar as narrativas sobre deficiência, valorizando a diversidade e a neurodiversidade. Elenca a trajetória histórica das principais contribuições do grupo de estudo, que incluem a ampliação da conscientização sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, a formulação de subsídios para políticas públicas inclusivas e a formação de profissionais capacitados para atuar de maneira descolonizada. A descolonização é apresentada pela autora como um processo ético e político, que exige a reconfiguração de práticas sociais, culturais e educacionais.

Capítulo 13. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a formação de professores: um olhar para a gamificação. Vanessa Alves Pereira e Marcelo Máximo Purificação discutem sobre a importância da formação de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na gamificação como uma metodologia ativa que pode potencializar o proces-

so de ensino-aprendizagem. O texto explora as características do TEA, os desafios enfrentados pelos educadores e as possibilidades de uso de jogos e tecnologias digitais para promover a inclusão e o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. A gamificação é apresentada como uma ferramenta inovadora que, quando bem aplicada, pode engajar os estudantes e facilitar a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. O artigo retrata como a formação de professores é fundamental para a inclusão efetiva de alunos com TEA, e que a gamificação pode ser uma ferramenta poderosa nesse processo. No entanto, é necessário que os educadores recebam capacitação adequada para utilizar essas metodologias de forma estratégica e consciente. Expõem como a gamificação, quando bem aplicada, pode contribuir para a superação de barreiras educacionais e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Capítulo 14. O uso de histórias em quadrinhos como recurso pedagógico na Educação Básica. Edmilson Ferreira Marques investiga o uso das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso pedagógico na Educação Básica, destacando os riscos de sua aplicação acrítica em sala de aula. O estudo parte de uma problemática central: a forma superficial como muitos professores e instituições de ensino têm incorporado as HQs em suas práticas, sem atentar para os valores e interesses subjacentes a essa linguagem. O autor argumenta que, longe de serem apenas um material lúdico e neutro, as HQs carregam em sua estrutura narrativa e visual concepções ideológicas que refletem os interesses de seus produtores e financiadores, podendo atuar como instrumentos de reprodução das estruturas dominantes. Com base no método dialético, a pesquisa analisa as HQs como produtos culturais complexos, resultantes de múltiplas determinações sociais e históricas. O autor não apenas

examina os elementos explícitos presentes nessas narrativas, mas também revela os sentidos implícitos que influenciam a formação dos estudantes. Ao final, reforça a importância de os educadores adotarem uma postura crítica em relação a esse recurso, de modo a aproveitar seu apelo pedagógico sem reproduzir acriticamente os valores hegemônicos.

Professora Doutora
Sheila Santos Carvalho Ribeiro

FaSeM
Faculdade Serra da Mesa

A educação brasileira se desenvolveu em contextos de profundas desigualdades sociais, e qualquer projeto educativo deve considerar essa realidade para ser verdadeiramente transformador."

ROMANELLI, 1986.

PREFÁCIO

A Faculdade Serra da Mesa (FaSeM), ciente de sua missão e responsabilidades, sempre enalteceu o papel da educação no processo transformador do indivíduo e como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Tanto acreditamos que a pesquisa e a divulgação de seus resultados são importantes aliados para enfrentar os desafios postos na contemporaneidade, que temos o prazer de apoiar e apresentar a presente obra, que traz relevantes reflexões sobre as práticas educacionais que impactam tanto o indivíduo quanto a coletividade.

É trilhando este caminho que a FaSeM, dando continuidade ao seu pioneirismo na educação superior privada no norte de Goiás, trouxe para a região os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* da região, em uma parceria interinstitucional que propiciou aos sedentos educadores locais a oportunidade de aprofundarem (e compartilharem!) seus conhecimentos em cursos de mestrado e doutorado de qualidade nacionalmente reconhecida.

Neste trabalho, os colaboradores nos convidam a uma imersão no universo da educação, levando em consideração as novas e crescentes demandas atuais, a evolução do ensino e as múltiplas abordagens pedagógicas que podem moldar uma educação de

maior qualidade e um futuro mais inclusivo. Os autores, com vasta experiência nas suas respectivas e diferentes áreas de atuação, tendo em comum a paixão pela educação e o interesse pela melhoria nas condições de aprendizagem, oferecem ao leitor uma abordagem clara e crítica sobre os desafios e as oportunidades do campo educacional.

Nos diferentes temas, são abordados assuntos como a importância da inclusão no ensino, as práticas inovadoras que estão ganhando espaço nas salas de aula e as metodologias que vêm transformando a maneira como alunos e professores interagem. O trabalho reflete também sobre as questões sociais e culturais que influenciam diretamente a formação educacional, estabelecendo conexões entre teoria e prática.

O lançamento desta obra representa mais uma contribuição da FaSeM, com a perspectiva de refletir sobre o presente e vislumbrar possibilidades para o futuro da educação. E é neste caminho que convidamos você, caro leitor, a se juntar a este propósito e explorar as ideias que surgem nas páginas a seguir, com a certeza de que será uma jornada enriquecedora e essencial para todos aqueles que se dedicam ao ensino e à aprendizagem.

Rodrigo Gabriel Moisés é advogado, professor universitário e diretor geral da FaSeM. É mestre em Filosofia Política (UFG) e doutor em Ciências Jurídico-Políticas (ULisboa).

FaSeM
Faculdade Serra da Mesa

O objetivo é procurar perceber se as políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional atendem às questões pautadas nesta Lei de conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; como forma de fomentar reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, num processo educativo, político e social.

A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA – UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

SIMONY RICCI COELHO
DANIELE RIBEIRO FORTUNA
JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA
DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPANGNATTE

1 **Introdução**

O presente artigo analisa como a Educação das Relações Étnico-Raciais é representada na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, de 2017, em Língua Portuguesa, tendo como foco o currículo dessa disciplina no segundo segmento do Ensino Fundamental. A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, servem como parâmetros documentais para a análise proposta.

A BNCC é uma proposição do Ministério de Educação que objetiva garantir a todos o direito de aprendizagem em todo âmbito nacional. E a escolha do currículo de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental do segundo segmento, se dá por ser uma área da linguagem que deve desenvolver, nos educandos, competências comunicativas inseridas na formação humana.

Assim, emergiu a questão de estudo neste artigo: A Base Nacional Comum Curricular, na área de Linguagem, dialoga com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004)? A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, por meio da Análise

de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), dos documentos oficiais citados.

De acordo com Chaves e Santos (2019, p. 199), a Lei 10.639/03 faz parte de um "conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino". Entretanto, os autores consideram que, apesar de a lei ter completado quinze anos, continua invisível na escola, Instituições de Ensino Superior, cursos de formação de professores e, consequentemente, no currículo voltado para a diversidade cultural, racial e social brasileira, sendo necessária, para reverter este quadro, uma política intersetorial que reúna esforços de diferentes agentes sociais para efetivá-la (Chaves; Santos, 2019, p. 199).

2 Políticas públicas que dialogam com a educação das relações étnico-raciais

Inicia-se a discussão com uma apresentação dos documentos e orientações oficiais no âmbito educacional acerca das Relações Étnico-Raciais, "uma vez que essas discussões [...] das ações afirmativas não podem ser desfocadas do horizonte da promoção da igualdade de oportunidades entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira" (Rocha; Santos, 2007, p. 76).

Nesse sentido, destaca-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), a partir da qual emanam todas as leis que irão disciplinar a vida dos cidadãos. Assim, o artigo 5º diz que: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)" (Brasil, 1988, p. 13). As leis complementares são aquelas que partem da Constituição. Dessa forma, a Lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) esclarece os fins e prin-

cípios da educação nacional, como no artigo 3º, que afirma que o ensino será ministrado segundo diversos princípios, em especial o "inciso XII - consideração com a diversidade étnico-racial". Cabe também destacar a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou dois artigos da LDB, transcritos abaixo:

> Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- brasileira. Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Em 2008, a Lei Federal nº 11.645/2008 alterou novamente a LDB, promovendo também a inclusão, no currículo oficial de ensino da Educação Básica, a temática de "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". A redação alterada passou a ser a seguinte:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro- brasileira e indígena.§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que carac-

> terizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Chaves e Santos (2019) consideram que essa lei seja uma das respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. Todavia, como apontam os autores, nem sempre as promoções legislativas contemplam as necessidades reais da sociedade. Assim, é válido ressaltar que tais leis precisam ser acompanhadas dentro de seus contextos sociais e de suas práticas pelos cidadãos e cidadãs brasileiros, assim como pelos movimentos sociais.

O objetivo é procurar perceber se as políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional atendem às questões pautadas nesta Lei de conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; como forma de fomentar reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, num processo educativo, político e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a importância do reconhecimento da diversidade em todo o currículo, desde a educação infantil; assim, é preciso refletir sobre a integração entre o território escolar e a sociedade, desconstruindo a disputa de forças sociais monoculturais e procurando inserir a interculturalidade nesses espaços educacionais.

3 O currículo na educação das relações étnico-raciais

Macedo e Moreira (2002) veem o currículo como um veículo que tem como foco questões políticas e culturais. Para eles, o currículo deve conciliar as teorias ministradas a vivências escolares, incentivando questionamentos e intervenções conforme o contexto social de cada escola. Entretanto, ainda existe a persistência do conformismo de um currículo segregador e universal, que, por muitas vezes, silencia os sujeitos que se encontram à margem da sociedade opressora. Dessa forma, é relevante elucidar que "a investigação da temática, [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo a realidade" (Freire, 1987, p. 58).

Assim, destaca-se Silva (2013), que demonstra insatisfação quanto ao currículo universal, considerando que o currículo não pode ser visto de forma burocrática e mecânica, pois opera em espaços que viabilizam a reprodução cultural e social. O autor acredita num currículo que enfatize as experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo de forma subjetiva, num processo de negociação quanto aos seus próprios significados sobre o conhecimento. Silva (2013) também registra, no campo da crítica das teorias curriculares tradicionais, a percepção de Apple (1989 *apud* Silva, 2013), que discorda da visão da escola como um espaço que apenas transmite conhecimentos preestabelecidos e universais, ou seja, como um modelo para atender aos interesses dominantes, principalmente valores capitalistas.

Nessa perspectiva, percebe-se que o currículo é um campo de lutas e, também, de resistência em prol do respeito e da valorização das culturas, dos valores e seus significados nas relações sociais.

Com isso, a luta é para abandonar um viés curricular universal e partir-se para currículos customizados, advindos das próprias demandas heterogêneas sociais e escolares.

Gomes (2007, p. 12) apresenta várias indagações referentes ao currículo num viés da diversidade, tais como: "Que indagações a diversidade traz para o currículo? [...] O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas públicas de currículo?".

Assim sendo, Gomes (2007, p. 14) pontua ainda que a diversidade é compreendida como "a construção histórica, cultural e social das diferenças". Assim, nas relações entre diversidade, currículo e fazer docente, entende-se que podem existir lacunas entre elas, caso não haja clareza sobre a concepção de educação. Um olhar crítico nessa relação pode estimular práticas educativas pertinentes para uma educação diversa e plural.

Nesse sentido, entendemos que o currículo não está direcionado apenas a um simples processo de transposição didática ou de conteúdos; mas se associa ao viés político e histórico que constitui uma relação social, em que a produção do conhecimento ocorre por meio de uma interação entre pessoas. A inclusão da diversidade nos currículos:

> [...] implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação (Gomes, 2007, p. 26).

De acordo com Candau (2008), no âmbito educacional existem vários estudos referentes ao multiculturalismo que se apresentam de forma diversificada em nossa sociedade. Por conseguinte, o

termo multiculturalismo pode ser usado como conceito, meta e atitude. O desafio é saber como se pretende abordar tal temática, uma vez que o multiculturalismo impacta no fazer quanto às mudanças demográficas e culturais nas sociedades contemporâneas.

Nesse contexto, é possível perceber que a diversidade se apresenta por meio de conceitos complexos e polissêmicos. Isso posto, é importante limitar nesta discussão algumas considerações acerca do multiculturalismo em educação. Considera-se que seu objetivo é incentivar estudos, pesquisas e ações que possam contribuir para amenizar problemas que dizem respeito à opressão e à discriminação de certos grupos oprimidos, sendo submetidos a grupos mais poderosos e privilegiados na sociedade. Cabe salientar a contribuição dos movimentos sociais e culturais que lutam pelo respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos questionaram a escola uniforme que prevaleceu no sistema de ensino. Questionaram ainda os currículos, as mudanças nos projetos pedagógicos, a intervenção política educacional e a construção de leis educacionais e diretrizes curriculares.

Segundo Gomes (2007), o Movimento Negro, na luta antirracista dentro das instituições de ensino, como forma de intervenção, buscou subsídios para implementar a Lei 10.639/2003. A partir do advento dessa lei, o Conselho Nacional da Educação aprovou a Resolução 01/2004, que institui:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as escolas da educação básica poderão se orientar a partir de um documento que discute detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas (Gomes, 2007, p. 37).

Assim, Coelho e Santos (2015) advogam em defesa das afirmações de Gomes (2007) e alegam ser relevante um aprofundamento na discussão da Lei 10.639/2003, bem como uma efetivação concreta nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, pois, ainda hoje:

> [...] a presença da África na realidade social e cultural brasileira historicamente é alimentada pelo tráfico de escravizados presentes, não raras vezes nas imagens dos livros didáticos. Essas representações continuam vivas e marcam a intersubjetividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos (Coelho; Santos, 2015, p. 119).

Nesse sentido, a lei deve ser vista como um direito de todos, no intuito de promover uma educação de qualidade. Por isso, Coelho e Santos (2015) consideram que a história dos africanos e afro-brasileiros deve ser mostrada conforme sua resistência e luta contra práticas universais e de segregação. Em função disso, faz-se necessário construir ações educacionais que consolidem o respeito e a valorização do negro no processo de formação nacional. Dessa forma, as autoras consideram que:

> A questão, neste caso, é fortalecer a legislação antirracista no âmbito dos estados, municípios, Distrito Federal e no Plano Nacional de Educação, bem como na política de formação inicial e continuada para agentes educacionais (gestores e profissionais da educação), devidamente articulados à revisão da política curricular; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismo de participação social; a avaliação e monitoramento e, sobretudo, condições institucionais (Coelho; Santos, 2015, p. 120).

Nessa perspectiva, Candau (2008) acrescenta que, na ancoragem histórico- social dos conhecimentos curriculares, é relevante a existência de uma relação íntima com as raízes históricas; em que seja possível desenvolver um currículo que valide diferentes espaços culturais com o objetivo de trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola e na sociedade.

4 O currículo de língua portuguesa na BNCC: uma discussão necessária na educação das relações étnico-raciais

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – foi homologada no ano de 2017 e constituída com base nos seguintes marcos legais: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação. Assim, a Base Nacional Comum Curricular:

> É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017, p. 7).

Esse documento normativo está direcionado especificamente à educação escolar e é norteado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam ao desenvolvimento pleno do educando, pela sua "formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva..." (Brasil, 2017, p. 7).

Os fundamentos pedagógicos mensurados na BNCC (2017) indicaram que os objetivos pedagógicos deveriam ser direcionados para o desenvolvimento de competências. A partir delas, os alunos

devem ser capazes de "saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)" e, sobretudo, devem "'saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)" (BNCC, 2017 p. 13). Dessa forma, segundo alegações desse documento, as competências irão fomentar ações que convalidem as aprendizagens essenciais necessárias para o educando.

Assim, a proposta é que seja estruturado, pelos sistemas e pelas instituições de ensino, um currículo baseado em propostas pedagógicas que estimulem o respeito, o reconhecimento à história, à memória e à identidade dos cidadãos ante a diversidade cultural e social, no intuito de instaurar a igualdade educacional dentro das suas singularidades.

No caso do currículo de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental, de acordo com a BNCC, o aluno deve ter contato com situações que apresentem diversidades - desde as consensuais até as de maior criticidade - numa relação interacionista e de forma mais efetiva nos contextos sociais e educacionais, "na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola" (BNCC, 2017, p. 137).

A proposição é que seja ampliada a relação dos alunos com manifestações culturais diversas por meio dos gêneros textuais, ou seja, a partir das práticas de linguagem já experimentadas por eles em vários campos de atuação e disciplinas. Quando o aluno, nessa fase escolar, já possui um pré-conhecimento, torna-se mais provável o aprofundamento nos gêneros textuais que circulam "nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas" (BNCC, 2017, p. 137).

Em relação aos campos de práticas de linguagem na BNCC (2017, p. 138-139), destacam-se:

> No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão [...].Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias [...].

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita e oralidade. No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as

manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

Vale destacar que a relevância do contato dos alunos com esses gêneros textuais está relacionada aos objetivos de aprendizagem da área de Língua Portuguesa. O objetivo é potencializar aprendizagens significativas para esses estudantes, no intuito de fazer com que eles estejam aptos a relacionar "textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos" (BNCC, 2017, p. 139). Ademais, cabe citar também na proposição do documento em Língua Portuguesa, a partir das práticas de linguagens, o exercício da empatia e do diálogo, que pode oportunizar o surgimento de espaços de vozes referentes a diversos valores, crenças e conflitos como forma de cooperar na apreensão e reconhecimento do que é diferente. Assim, o aluno poderá compreender a si mesmo e desenvolver uma postura de respeito e valorização do que é distinto. É importante ressaltar que os documentos abordados nesta pesquisa têm força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Do ponto de vista prático, eles serão o que as escolas e os professores, que os implementarem, fizerem deles (Abreu; Mattos, 2008).

A partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foram feitos recortes, nos documentos propostos, em unidades de registro e de contexto. Unidade de registro é o menor recorte de ordem semântica que se retira do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, por exemplo. Já a unidade de contexto, em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Nesta análise, foi tomada como unidade de contexto toda a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao respeito à história, à cultura e à identidade étnico-racial, apontadas na BNCC. Como unidade de registro, selecionamos o tema que se sobressaía no currículo investigado.

Na fase da categorização da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir uma categoria: Direitos Humanos, e uma subcategoria: Participação Social. Na categoria Direitos Humanos, a indicação é desenvolver, com os alunos, práticas de leitura com o intuito de eles absorverem o conhecimento legal dos respectivos Direitos Humanos, e de implementarem práticas de produção textual que não violem tais direitos. Assim, quanto à categoria Direitos Humanos e a Lei nº. 10.639/03, pode-se perceber que ela não foi direcionada, especificamente, às questões raciais, não atendendo, portanto, aos ditames legais. Já na subcategoria Participação Social, reiteram-se práticas de leitura que promovam a participação dos alunos em diferentes esferas sociais; e o desenvolvimento, no campo artístico, da valorização de aspectos culturais diversificados. Em ambas as abordagens não há citações diretas a questões étnico-raciais.

Da análise realizada, fica evidente que a abordagem temática das Relações Étnico-raciais é realizada de forma simplista e genérica, na qual se predomina a discussão sobre a diversidade. Segundo Gimeno Sacristán, a questão da diversidade na educação:

> [...] é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido

> pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno (Sacristán, 2001 *apud* Candau, 2008, p. 14).

Avaliando o currículo de Língua Portuguesa, percebe-se a menção às Relações Étnico-Raciais apenas quando se trata da inclusão social; ainda assim, na categoria e na subcategoria apontadas, elas são colocadas de forma universal, generalista. Dessa forma, destaca-se aqui a problemática da identidade étnica e racial, uma vez que o currículo não pode se tornar multicultural apenas pelas explanações generalistas sobre outras culturas. Sobretudo é relevante reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política.

> O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal"; ela é uma questão central de conhecimentos, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornaram como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Silva, 2013, p. 102).

Nesse sentido, torna-se essencial questionar, sempre, por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados, ou silenciados, em organizações curriculares. Para, então, apresentar e posicionar tais valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

5 Considerações finais

As organizações curriculares e as práticas docentes advêm de discursos socialmente construídos com fins políticos e ideológicos. E à medida que se escolhem determinados conteúdos para serem ensinados, podem ser silenciados diversas questões e valores. Assim como podem ser naturalizadas, reproduzidas ou transformadas identidades. O desafio, então, deve ser uma busca por discursos que valorizem posicionamentos críticos em termos curriculares e de práticas docentes. Também, é importante romper com tendências universalistas da educação, com o objetivo de construir práticas educativas nas quais a concepção da escola seja realizada num espaço de cruzamento de culturas, atravessando tensões e conflitos.

Nesse sentido, e de acordo com o foco deste trabalho, é importante trazer o discurso de Kabengele Munanga (2015), que propõe ensinar a História da África e do Negro no Brasil, na educação brasileira, de forma singular e profunda, pois essa, até então, foi abordada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa numa perspectiva monocultural e segregadora. Quando não, simplesmente, silenciada.

Para tanto, conclui-se que as Relações Étnico-Raciais, no currículo de Língua Portuguesa na BNCC (2017), não dialogam diretamente com a Lei 10.639/2003, pois o documento apresenta questões de conflitos sociais de forma genérica e simplista, remetendo-se de forma geral aos Direitos Humanos. Há, portanto, um silenciamento quanto à cultura, à memória e à história acerca das Relações Étnico-Raciais.

Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan.-jun., 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Congresso Federal. **Constituição da República Federativa no Brasil**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: 2017.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA; CANDAU. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, T. Silva.; SANTOS, R. A. Relações étnico-raciais e Lei n.º 10.639/2003: entre textos e discursos de documentos oficiais sobre legislação educacional do Estado do Pará e da Amazônia Bragantina (2003-2017). **Revista da ABPN,** v. 11, n. 28, p. 196-122, mar.--maio 2019.

COELHO, W.N.B.; SANTOS, R.A, dos. **Política Curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discurso.** São Paulo: Livraria da Física, 2015.

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do [org.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. *In*: **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da *África* e do negro no Brasil de hoje?

Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, J. G. (org.); SANTOS, Ivanir dos Santos. **Diversidade e ações afirmativas.** Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 4. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SIMONY RICCI COELHO

Doutora em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade Unigranrio, mestre em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio, pós-graduação *lato sensu* em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2004), pós-graduação *lato sensu* em Literatura Brasileira e Contemporânea pela Universidade Iguaçu (2005), pós-graduação *lato sensu* em Administração escolar, Orientação Educacional e Supervisão escolar e pedagógica pela Universidade Iguaçu (2014), graduação em bacharel em Direito pela Universidade Iguaçu (1995), graduação em Letras pela Universidade Iguaçu (2003), graduação em Pedagogia - Unicesumar (2024). Atualmente é professora adjunta da Universidade Iguaçu, professora da pós-graduação da Universidade Iguaçu, participante do núcleo docente estruturante da Universidade Iguaçu, coordenação de estágio supervisionado da Universidade Iguaçu, coordenadora da pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Petrópolis - UCP/Ipetec, formadora - Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Queimados, formadora local da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Orientação pedagógica – implementadora - BNCC - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, técnica PME - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e técnica da orientação pedagógica - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Tem experiência na área de Letras e pedagogia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, educação básica, relações étnico-raciais e educação. E-mail: simonyricci@hotmail.com

DANIELE RIBEIRO FORTUNA

Pós-doutorado sênior no programa de Pós-graduação em Comunicação da UERJ. Professora visitante na Faculdade de Comunicação da UERJ. Possui pós-doutorado em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com estágio de doutorado-sanduíche na Georgetown University, em Washington, D.C., EUA, mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduação em Comunicação (Jornalismo) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada e Língua Portuguesa, e na área de Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, redação, redação publicitária, revisão e edição de textos. Desenvolve pesquisa com ênfase nos seguintes temas: escritas de si, escritas de si na internet, intermidialidade, antropologia das emoções, corpo e nojo. Foi Cientista do Nosso Estado, Faperj (2021-2023) e Jovem Cientista do Nosso Estado, Faperj (2015-2018). E-mail: drfortuna@hotmail.com

JACQUELINE DE CASSIA PINHEIRO LIMA

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesa, estando na coordenação da Linha Políticas, Gestão e Formação de Educadores. Professora colaboradora do LEEL/UENF, pelo Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem. Docente do Centro Universitário Serra dos Órgãos. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Periferias da USU. Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj - 2015-2018). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Mediae: Memórias, Direitos e Acessos à Educação Formal e Não Formal. Pós-doutora do PPG em Cognição e Linguagem, na UENF (PDS-FAPERJ - 2019-2020). Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em História da UERJ. Doutora em Sociologia pelo IUPERJ (2006), tendo nos anos de 2003 e 2004 feito seu doutorado sanduíche no Instituto de Urbanismo de Paris, Universidade de Paris XII. Mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio (1999). Bacharel e licenciada em História pela UERJ (1996). Em atividade de Gestão, as experiências foram como membro da Diretoria da Aninter-SH por dois mandatos; coordenação do Curso de História (2009). Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras e Ciências Humanas da Unigranrio (2009 a 2015). Coordenadora-geral do Programa e do curso de Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, todos na Unigranrio (2015 a 2017). Como docente, foi professora do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências na Educação Básica, no curso de Graduação em História, Pedagogia, Teologia e demais Licenciaturas e no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes, até janeiro de 2019. Atuou como professora substituta na FEBF e FFP/UERJ. Na Educação Básica, foi docente no ensino pú-

blico, concursada, na Rede Estadual do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental e orientadora de Iniciação Científica, pelo CNPq, no Ensino Médio. Tem experiência nas áreas de História e Sociologia Urbana, História das Ciências, História Social, Interdisciplinar e Educação. Desenvolve pesquisas nos temas da Cidade, Patrimônio, Museus, Literatura das Cidades, Políticas Públicas em Educação e História e Memória. Tem orientado temas voltados para Educação não formal, Direitos Humanos, Ensino e Diversidades, História do Brasil e Patrimônio. E-mail: jacapili.jl@gmail.com

DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPANGNATTE

Pós-doutor em Comunicação e doutor em Educação pela UERJ; mestre em Educação pela Unesa; bacharel em Comunicação Social - Cinema pela UFF-RJ e licenciado em Pedagogia pela Alfamérica. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas-FacMais (Goiás) e no Mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional. Foi professor-pesquisador adjunto do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio. No total, já orientou 20 Dissertações de Mestrado concluídas. Também na Universidade do Grande Rio, foi professor do curso de Publicidade, por nove anos, atuando em disciplinas teóricas, de produção audiovisual e do eixo de marketing. Foi coordenador de importantes projetos de extensão como o Curta-Documentário sobre Ciência e o Festival de Curtas e Vídeos Publicitários. Assim como, integrou o Núcleo de Educação a Distância, como coordenador de disciplinas. Tem artigos científicos publicados em importantes periódicos, como na Educação em Revista - UFMG, na Revista Avaliação e na Revista Educação (UFSM), todas Conceito Qualis A1. É roteirista, produtor e diretor de cinema, entre seus principais trabalhos estão os roteiros de Fala Sério, Mãe!, que fez mais de três milhões de espectadores em 2018; Rogéria, vencedor no Los Angeles Brazilian Film Festival (2018), Jorginho Guinle (2019) - docudrama sobre o célebre playboy carioca; Horizonte (2024), um longa que conta a história de amor de um casal na terceira idade, com Ana Rosa, Raymundo de Souza, Suely Franco e Alexandra Richter; e Hastes Flexíveis com Pontas de Algodão, um longa-metragem de ficção experimental, que está

em fase de finalização. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FaSeM. E-mail: HYPERLINK "mailto:prof.tico@gmail.com" prof.tico@gmail.com

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA SEGUNDO JEAN-CLAUDE FORQUIN E PAULO REGLUS NEVES FREIRE

KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS
ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

1 **Introdução**

O estudo em questão procura realizar uma análise sobre educação e cultura, por meio de uma revisão bibliográfica com enfoque nos estudos de Forquin e Paulo Freire. Abordam-se inicialmente os conceitos de educação e cultura e suas relações com o ensino escolar, para no tópico seguinte discutir a posição dos autores investigados em relação ao currículo escolar.

O terceiro tópico trata brevemente sobre o papel do professor a partir de uma abordagem cultural. Desse modo, não há pretensão de confronto de opiniões entre os autores e sim uma análise das propostas de forma a contribuir para o debate acerca da temática visando a enriquecê-la e criar bases para um possível aprofundamento da pesquisa.

Popularmente, o conceito de cultura relaciona-se principalmente à dança, à arte e à literatura. Apesar de esses aspectos estarem inseridos em um contexto cultural, não são os únicos formadores da cultura. Na visão sociológica de Forquin (1993, p. 11), "cultura é considerada como conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os 'inconfessáveis'". Nessa

percepção, a cultura se configura à medida que uma sociedade se estrutura, assim nascem características próprias que se tornam marcas de um povo e que registram sua história.

Na concepção do filósofo e educador Paulo Freire (1967), a cultura refere-se a toda produção humana, corresponde a todos os reflexos das experiências das sociedades e deve ser democratizada entre os indivíduos. Como aliada da democratização cultural tem-se a educação escolar com o importante papel do professor. Nesse sentido, os indivíduos analfabetos ou ambientes escolares inadequados são entraves para criação de uma mentalidade democrática e para o desenvolvimento de uma nação. Assim, a educação deve permitir a atuação livre e crítica dos educandos, levando-os à prática da liberdade e promovendo a construção de experiências de participação sobre os aspectos da sociedade na qual estão inseridos.

Nesse contexto, percebe-se que pensar em cultura é pensar no ser humano em suas inúmeras e diferentes produções que resultam na construção do mundo. Tais produções são perpetuadas através da transmissão entre indivíduos de uma geração para outra pela educação. No processo de educação escolar, os conteúdos inseridos nos currículos escolares são resultados das produções sociais, resumindo, estes são heranças do passado que se cruzam com o presente, construindo os saberes. Nessa perspectiva, verifica-se o sólido vínculo entre a cultura, que é conhecimento produzido e reproduzido por diversos grupos sociais e a educação escolar responsável pela transmissão cultural.

2 Cultura e educação

A educação considera os inúmeros processos de formação humana que ocorrem desde o nascimento dos indivíduos, através das relações familiares, das inúmeras relações sociais e da educação esco-

lar. Assim, ao pensar em educação, deve-se estar consciente da ação que os seres humanos exercem uns sobre os outros influenciando no seu desenvolvimento e na sua essência, assim como se deve também considerar as construções humanas que configuram a cultura.

Destaca-se que a escola é o ambiente educacional formal visto pela sociedade como uma estrutura padronizada que possui a função social de instruir indivíduos. Deve-se reconhecer, dessa forma, o importante papel que a escola exerce na construção social. A dinâmica escolar não influencia apenas os ambientes escolares com avaliações do desempenho dos alunos ou professores, ela é responsável por moldar os alunos, influenciando-os na maneira como eles enxergam o mundo, suas formas de agir, pensar, produzir, bem como em suas práticas sociais e culturais.

> Se a escola aparece, assim, como o local e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, toma-se imperioso reconhecer, entretanto, que esses elementos originais não permanecem fechados no interior do mundo escolar, mas são capazes, através de seu poder de modelagem do habitus, de influenciar as práticas culturais e os modos de pensamento que predominam, num país, num momento dado (Forquin, 2017, p. 196).

Assim sendo, no decorrer da formação humana, as instituições escolares ofertam a Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a Educação Superior. Segundo Brasil (1996, p. 7), a "educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Nas interações humanas e em suas práticas sociais, os indivíduos se organizam e se constituem culturalmente. Tal cultura vincula-se diretamente à educação escolar à medida que ela promove nos indivíduos a instrução, a socialização e a formação de valores. O ser humano é um ser de cultura. Reboul (1984 *apud* Forquin, 1993, p. 12) afirma que a "educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado da cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do 'animal'".

As manifestações culturais próprias da raça humana configuram a educação, visto que englobam as relações que são construídas no decorrer da existência e pautadas em uma constante criação e recriação de características ligadas ao modo de vida. Os seres humanos, desde o nascimento, são educados, inicialmente necessitam da supervisão dos mais experientes, que são responsáveis pelos cuidados primários e, posteriormente, à medida que avançam na idade adulta, passam a construir sua autonomia, porém sempre mantendo vínculos sociais que permitem a construção cultural.

> A palavra cultura quando se fala de transmissão cultural da educação significa essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 1993, p. 12).

Cabe ressaltar que educação e cultura estão interligadas e presentes nas relações entre os indivíduos. Os conteúdos ensinados nas instituições escolares configuram-se a partir de heranças culturais que, ao mesmo tempo que são transmitidas por alguns, são

também adquiridas por outros, são saberes que levam à composição humana.

Considerando-se que os seres humanos carregam saberes diferentes, no decorrer do tempo, alguns saberes são adquiridos e outros compartilhados. Freire (2007) declara que o ser humano é incompleto e está na constante busca por ser mais. Dessa maneira, pensar a educação é pensar sobre os seres humanos que se educam em comunhão de forma permanente, e tais saberes trazem consigo a própria superação, visto que não existe saber absoluto, da mesma forma que não existe a total ignorância. Cada indivíduo carrega consigo experiências, desejos de criar e recriar construindo cultura. Nas palavras de Freire (2007, p. 16):

> O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.

A construção humana é uma construção cultural, que corresponde a ações e práticas do cotidiano que levam a uma transformação e compreensão do espaço real no qual os indivíduos estão inseridos. A partir dessa realidade, deve-se estruturar a educação escolar. Freire (2007, p. 35) declara que "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais". Nesse contexto, é impossível falar de educação, seja ela informal, que ocorre nas relações sociais cotidianas, seja a formal, oferecida nas instituições escolares, sem falar de cultura.

3 Currículo e cultura

Na educação formal, as instituições escolares se organizam pedagogicamente de forma a possibilitar o aprendizado dos alunos. Dessa maneira, as práticas escolares exigem o cumprimento de regras sobre os conteúdos e a ordem em que serão ensinados, estruturados no currículo. Currículo que, para Forquin (2017, p. 188), é o "termo que faz referência a tudo que aquilo que poderia se chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de 'conteúdos' saberes, competências símbolo, valores".

Para Philippe Perrenoud (*apud* Forquin, 2017), duas versões de currículo devem ser consideradas, o "currículo real", que corresponde ao que os professores realmente ensinam em suas aulas na prática. Os temas trabalhados que estão no currículo, ao serem ensinados, recebem dos professores influências particulares e interpretações diversas. Essa versão real do currículo está no cotidiano das escolas e pode ser investigada através de pesquisas diretas com alunos e professores.

Em contraposição, tem-se o "currículo formal ou oficial", que corresponde ao currículo elaborado que aparece nos programas de ensino. Assim, teoricamente os currículos são utilizados como uma referência para padronizar e organizar o que é ensinado, direcionando os docentes. Eles devem cumprir o que está prescrito no currículo ao estruturarem seus planos de ensino nas instituições escolares, no entanto, há uma distância entre teoria e prática.

> O termo "currículo" designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de es-

> tudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar (Forquin, 2017, p. 188).

Assim sendo, durante as práticas escolares de ensino, apesar de ocorrer um distanciamento entre o currículo projetado e o praticado, deve-se tomá-lo como um guia norteador do que se ensina, quando se ensina e como se ensina nas instituições escolares. Tal fato remete à questão de como esses componentes são selecionados para serem inseridos nos currículos. Retoma-se então a questão discutida anteriormente sobre a produção cultural dos conteúdos.

Os conteúdos inseridos nos currículos escolares são socialmente produzidos, nessa perspectiva, heranças do passado se entrelaçam com o presente, construindo os saberes. Em um universo humano composto por uma infinidade de povos conciliados a inúmeras gerações, tem-se uma gigantesca produção cultural. Assim, a sociedade contemporânea não a utiliza integralmente na educação escolar, os conteúdos são previamente selecionados e repassados de geração para geração obedecendo a uma infinidade de interesses que variam em cada sociedade de acordo com as ideologias vigentes.

Forquin (1993) destaca que, com a mudança de gerações e com as inovações de propostas pedagógicas e programas educacionais, ocorre a extinção de algumas heranças culturais, ao mesmo tempo que nascem novas propostas, novos conteúdos e até mesmo novos valores. Alguns aspectos culturais não se validam oficialmente como conhecimento a ser ensinado nas instituições escolares, se perdem na informalidade e não resistem ao tempo.

De acordo com Bernstein (*apud* Forquin, 2017, p. 190), "o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais". Desse modo, compreende-se que há um processo de aprovação da própria sociedade sobre a cultura do que pode ou não permanecer e se tornar conteúdo a ser ensinado na educação escolar. Assim, os currículos se adequam à realidade histórica e aos interesses de cada época, visto que é através da educação escolar que a memória humana se perpetua.

> Certamente, a escola exerce hoje um papel essencial na fabricação da memória coletiva e é possível mostrar como esse trabalho permanente de memória e de olvido se traduz nos programas escolares, um trabalho que, evidentemente, não é independente dos contextos políticos e ideológicos, dos conflitos simbólicos e das relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Mas não é apenas o passado que é assim filtrado e reinterpretado, é também o presente, são suas ideias, os conhecimentos, as técnicas e as práticas existentes num momento dado no interior de uma sociedade, embora apenas uma ínfima parte "passe" para os programas escolares e se tome objeto de ensino (Forquin, 2017, p. 189).

Verifica-se a importância do currículo, porém a educação escolar não deve estar preocupada apenas com uma criteriosa seleção de materiais culturais, deve-se atentar a outros fatores que contribuem para o processo educativo e que podem influenciar positivamente na formação humana, assim como adequar o conteúdo à realidade da geração na qual os educandos estão inseridos. Eles devem

ser preparados de maneira a permitir que o educando em sala de aula compreenda a partir de uma efetiva comunicação entre o que se ensina e a quem se ensina, através da diversificação de métodos para se transmitir o saber científico.

> A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de "transposição didática" (Verret; 1975, Chevalland; 1985 *apud* Forquin, 1993, p. 16).

Visando ao entendimento da realidade na qual os indivíduos estão inseridos, cabe à educação escolar promover uma compreensão da cultura construída por todos, independentemente da posição social ou política da qual os indivíduos fazem parte. Deve-se reconhecer que a sociedade se faz pela diversidade, cada indivíduo possui suas particularidades sociais e humanas.

Vale lembrar que são indivíduos com suas características únicas que resultam em diferenças nos ritmos de aprendizagem, nas crenças, nos hábitos, nas participações na construção do mundo. Segundo Freire (1967), os indivíduos no mundo devem se reconhecer como sujeitos da sociedade e não meros objetos, é necessário o reconhecimento de todo indivíduo como construtor do mundo. O trabalho o torna ativo na produção do conhecimento e essa percepção permite a construção de uma consciência mais crítica e motivadora para se alcançar a democratização cultural contribuindo para a redução da ignorância humana.

Considerando-se as particularidades nas relações sociais, indivíduos em sua construção humana carregam uma bagagem cultu-

ral própria que vai além dos conteúdos selecionados historicamente para serem utilizados na educação escolar. Nessa perspectiva, deve-se respeitar os saberes socialmente construídos. São experiências agradáveis ou não, vivências positivas, outras negativas, que refletem na carga cultural de cada indivíduo. Cada um, com suas singularidades, é reflexo dos diferentes caminhos que foram ou serão percorridos.

Assim, o respeito a tais particularidades permite a diversificação de meios utilizados para que a educação escolar atinja indivíduos independentemente da leitura de mundo de cada um. A utilização de propostas generalizadas para a educação escolar contribui para o fracasso e, consequentemente, para a elevação do número de indivíduos que se excluem ou abandonam a educação escolar. Eles não se sentem parte do processo, não conseguem se inserir como construtores do saber e passivamente se afastam.

Para Freire (1974), os conteúdos devem ter significados e não apenas serem sobrecargas que conduzem a mera memorização. Tal ação promove os alunos a depósitos de informações repetitivas que oprimem e marginalizam, visto que não correspondem aos seus anseios, dúvidas ou esperanças. Deve-se considerar a realidade em que vivem, pois os seres humanos se constroem a cada instante e são carregados de experiências de vida. Suas relações refletem questões da realidade vivida em seu ambiente referente a cada época e a partir delas os conteúdos devem ser organizados no processo de escolarização. A escola e o professor devem considerar as vivências como elementos significativos no processo de ensino.

Nessa perspectiva, os professores devem organizar estratégias que considerem tais vivências tornando a aprendizagem significativa para os alunos, e promovendo a busca por novas experiências a serem trilhadas, consolidando a construção de mudanças positi-

vas na história humana. Devem utilizar os conteúdos propostos nos currículos para a educação escolar como meios de conscientização humana, os resultados devem ultrapassar as fronteiras da escola, de maneira a produzir reflexos em toda a sociedade através da formação de indivíduos que reivindicam e provocam mudanças.

4 O papel do professor

Ao falar de educação escolar, são diversos os pontos a serem analisados, como as políticas públicas, as estruturas das instituições, as ideologias vigentes, os conteúdos a serem ensinados, entre outros. Nesse leque de aspectos, merece destaque o papel do professor, visto que este profissional está intimamente envolvido no processo de ensino.

É o professor que mantém o contato direto com os alunos, que planeja estratégias para colocar em prática o programa de estudos proposto nos currículos para elaboração de uma coerência didática. Dessa maneira, o professor deve ser o primeiro a acreditar no conteúdo que está ensinando, despertando nos alunos segurança em relação ao que é ensinado. Como condutor do processo de ensino, deve atuar a partir de uma consciência de fundamentação autêntica do que é ensinado. É inaceitável a prática pedagógica manipuladora e fantasiosa que não esteja pautada na verdade e na real busca pela aprendizagem.

> Se não há realmente ensino possível sem o conhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de manipulação, mentira, passa tempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém

> pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeiramente válida seus próprios olhos (Forquin, 1993, p. 9).

Na prática escolar, objetivando a efetivação da aprendizagem, é necessário que o professor tenha criatividade, tolerância, contínuos estudos, criticidade, dentre inúmeras outras atribuições que contribuam com o processo. Forquin (1993) destaca que a educação escolar se consolida com o trabalho docente. Através dele a cultura é compartilhada e a educação se concretiza, só há educação se houver a transmissão cultural, visto que ela é o conteúdo que compõe a educação, uma vez que são complementares e não podem ser pensados separadamente. Nesse convencional processo, é essencial que a atuação do professor seja equilibrada e contínua, já que ele é o responsável pela mediação da imortalização das produções humanas através da ação de se educar formalmente.

Em razão da importância do professor na educação escolar deve-se considerar como é a relação entre professor e aluno no processo de construção do saber. Como defensor de uma educação crítica, Freire (1996), quanto à prática docente, evidencia que, no processo de formação do professor, o aprender precede o ensinar e quem ensina deve ter plena consciência de que também é construtor do saber. Não cabe ao professor apenas depositar conteúdos, durante o ensinar ele também aprende.

Nesse sentido, o professor crítico deve instigar nos alunos e em si mesmo a autonomia, a criticidade, a criatividade, a persistência e o interesse que lhe são exigidos, pois a educação é uma maneira de influenciar mudanças no mundo e estas vão além de conteúdos reproduzidos ideologicamente. Não basta consultar os currículos escolares, adotar materiais didáticos que buscam ape-

nas sobrecarregar os alunos de conteúdos repetitivos, incoerentes e irrelevantes.

O professor que apenas reproduz conteúdo durante a prática educativa torna-se um mero apresentador sem público, não há interação. Como destaca Freire (2007, p. 17), "um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento". Os educandos ouvem, estáticos, as falas repetidas dos professores, e estes não apresentam nenhum significado e não contribuem para sua formação escolar, não há o desenvolvimento de uma consciência crítica, criativa e participativa dos alunos.

Os conteúdos trabalhados durante as aulas pelos professores que não promovam o envolvimento dos alunos e que são explorados desvinculados de suas experiências de vida são preocupantes e contribuem para a ignorância. Deve-se ouvir os alunos de maneira a compreender a realidade na qual eles estão inseridos.

O conhecimento que esses alunos absorveram no decorrer da vida em suas relações sociais podem ser incorporados nas discussões e a partir dele pode-se abordar os conteúdos propostos. Assim, as aulas se tornam mais significativas, os alunos, mais familiarizados com o conteúdo, interessados e dispostos a participar das aulas e, consequentemente, passam a compreender a realidade vivida.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos

> conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 1996, p. 17).

Nesse cenário, as escolas e professores que não respeitam a bagagem socialmente construída dos alunos contribuem para o comprometimento da aprendizagem, à medida que os distanciam do processo escolar. Assim, aumenta-se o risco de os alunos desistirem dos estudos ou de permanecerem frequentando as escolas apenas para cumprir as exigências do Ministério da Educação, que monitora a frequência visando coibir a evasão escolar. Deve-se ter consciência de que o aluno estar na escola não garante ao país um sucesso escolar, pelo contrário, mascara a realidade do ensino, impedindo a busca por melhorias.

> Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador- e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 1974, p. 79).

É evidente que os alunos não devem ser vistos pelos professores como depósitos de conteúdo, devem sim fazer parte de uma educação escolar como um processo de criação e recriação. Freire

(2007) condena a educação que destrói a criatividade do professor e do aluno.

O professor não deve atuar de forma a impor fórmulas prontas e acabadas que leve o educando apenas a decorar conteúdos de modo passivo, pois essa ação resulta em uma falsa educação. Tal falácia também ocorre quando a sociedade permanece com a ideia de superioridade do professor, na qual ele é tomado como o conhecedor que ensina aqueles que são ignorantes, constrói uma imagem de ativo destaque em oposição ao insignificante papel dos alunos, que devem ser meros espectadores.

Tanto os alunos quanto os professores precisam ser reconhecidos como componentes do mundo e, dessa forma, são construtores da cultura e, consequentemente, do saber. Exige-se na relação entre professor e aluno uma real comunicação, na qual os saberes se entrelaçam e possibilitam a atuação de ambos durante as aulas de maneira a construir juntos o conhecimento. Os professores que estimulam os alunos a serem ativos e críticos possuem mais chance de mudar a realidade ao mesmo tempo que contribuem para o sucesso da educação escolar.

5 Considerações finais

No processo de educação formal nas instituições escolares, o professor exerce um papel de extrema importância. Ele está diretamente envolvido na dinâmica de ensino, visto que mantém o contato direto com os alunos e consolida a educação escolar. Assim, é necessário que a atuação do professor seja equilibrada e contínua conduzindo a imortalização das produções humanas que correspondem à cultura através da educação formal.

Nesse contexto, o professor é construtor do saber no processo educativo, ao mesmo tempo que ensina, ele aprende ao atuar de

forma crítica, instigando a autonomia, a criticidade, a criatividade, a persistência e o interesse dos alunos. Condena-se a educação que destrói tais aspectos do professor e do aluno, na qual as práticas obrigam a memorizar fórmulas prontas e acabadas, resultando em uma falsa educação. Ensinar não é reproduzir conteúdo, é construir o saber a partir das experiências de construção do mundo e da cultura. Dessa forma, todos os indivíduos devem ser considerados construtores do conhecimento que são ensinados e compõem o currículo escolar.

No que diz respeito ao currículo, ele refere-se ao conjunto dos conteúdos ensinados nos ambientes escolares de acordo com uma ordem determinada. Há diferença entre o "currículo formal" proposto nos programas de ensino e o "currículo real", que é aquele que se ensina nas aulas durante a prática escolar. O currículo real recebe dos professores influências particulares e interpretações diversas, ao serem elaborados, os currículos se adequam à realidade histórica de cada época, seus componentes correspondem a aspectos culturais socialmente produzidos.

São heranças do passado que se entrelaçam com o presente e são previamente selecionadas de acordo com o interesse das ideologias vigentes, elas são validadas oficialmente como conhecimento enquanto outras não selecionadas morrem com o tempo. A partir do currículo deve-se adequar o conteúdo à realidade da geração, permitindo a comunicação e promovendo a adaptação de métodos para construção do saber científico.

Assim sendo, é papel da educação escolar levar o indivíduo à compreensão da realidade se reconhecendo como sujeito da sociedade, criando-se uma consciência crítica e motivadora que contribua para a redução da ignorância humana. Deve-se respeitar os saberes em suas singularidades através da diversificação de meios

para real efetivação da educação e redução da exclusão e do fracasso da educação escolar.

A educação escolar corresponde à própria cultura, visto que todos os processos envolvidos na formação humana, inclusive os que ocorrem em instituições de ensino, configuram a cultura. Abrange a vida familiar, a convivência humana, as organizações da sociedade civil, as manifestações culturais e as instituições de ensino. Desse modo, a cultura se vincula diretamente à educação escolar, pois o ser humano é um ser incompleto e a busca por ser mais o faz um ser de cultura e ao mesmo tempo um ser diferente dos animais. É impossível falar de educação, seja ela informal, que ocorre nas relações sociais cotidianas, seja a formal, oferecida nas instituições escolares, sem falar de cultura, pois elas são indissociáveis.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 /1996.**

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Amp; Realidade,** v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71652. Acesso em: 10 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KARINE VICÊNCIA SOUTO QUEIRÓS

Mestre em Educação. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, com especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Instituto Aphonsiano e especialização em Docência no Ensino Básico e Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Inhumas. É professora efetiva da - Secretaria Estadual de Educação e Cultura e mestranda em Educação pela Facmais - Inhumas. Tem experiência como professora regente da rede pública de ensino do estado de Goiás, professora da EJA, bibliotecária e professora de apoio de escola inclusiva.

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

Pós-doutora em História e Historiografia da Educação – PPGE - UFPR; formada em Pedagogia - PUC Goiás; doutora em História e Filosofia da Educação PUC SP, com estágio doutoral no Institut National de *Recherche Pédagogique INRP* - Paris/Fr.; mestre em História - UFG; graduada em Pedagogia PUC Goiás. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE) e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas PPGE/Facmais; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro - GEPPEB e coordenadora do Projeto de Pesquisa em Rede Internacional Educação, Diversidade e Cultura. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Anped; membro associada da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE; membro do Comitê Científico da Revista Educativa PUC Goiás e membro do *Scientific Committee Biblion Edizione* - Itália. Pesquisadora, investigando principalmente os seguintes temas: Educação escolar, Aprendizagem, processos e dificuldades; Diversidade social e escolar; Educação e imagem; História intelectual. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FaSeM. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2194-8314. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1828025455687021. E-mail: tiballielianda@gmail.com

Castells, estudioso da realidade marcada pela presença e transformação por meio das tecnologias, então, traz uma análise do impacto da tecnologia da informação na sociedade. Ele aborda e discute a importância que a Internet tem na vida das pessoas e julga relevante analisar como o ser humano produz e compartilha as coisas, envolvendo trabalho e economia.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E SUA INFLUÊNCIA NA TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DE MANUEL CASTELLS E PIERRE LÉVY

QUISSINIA GOMES DE FREITAS
ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

1 Introdução

O presente artigo analisa os impactos das tecnologias da informação e comunicação na transformação da sociedade, a partir da perspectiva dos sociólogos Pierre Lévy e Manuel Castells. Os dois teóricos possuem abordagens diferentes de temas equivalentes. Castells é mais conhecido por suas análises socioeconômicas e políticas da sociedade em rede, enquanto Lévy se concentra nas implicações filosóficas e culturais da cibercultura e das tecnologias digitais. Os autores exploram a maneira como a internet e a cultura digital estão transformando a cultura e a rotina das pessoas, em sua forma de agir, se relacionar, se comunicar, trabalhar e comercializar. Ao final do texto são apresentados princípios orientadores do uso das tecnologias na escola, de uma perspectiva crítica.

2 O olhar de Manuel Castells e Pierre Lévy diante das tecnologias da informação

A Internet foi criada por volta dos anos 60 do século XX para atender a uma necessidade do sistema de defesa dos EUA. Surgiu em atendimento a um interesse estratégico militar, com a cooperação de uma das maiores instituições inovadoras do país: a Agência de Projetos de Pesquisa (Arpa), do Departamento de

Defesa dos Estados Unidos. A Arpa implementou diversas soluções ousadas e algumas mudaram o rumo da história da tecnologia. O objetivo naquele momento era criar um sistema de comunicação que não pudesse ser identificado, nem destruído por ataques nucleares.

A primeira rede de computadores recebeu o nome de Arpanet, em homenagem à instituição que a criou. Em 1983 houve a divisão da Arpanet, que ficou destinada às ações científicas e a Milnet, para as atividades militares. Mais tarde esse nome foi alterado para Arpa-Internet e depois, Internet. As atividades da Arpanet foram encerradas em 1990 e em 1995 a Internet foi totalmente privatizada.

De acordo com Lins (2013), em 1989, a Internet brasileira começou a ser implantada como uma infraestrutura de comunicação para fins acadêmicos, com uma diferença de aproximadamente 20 anos, se compararmos com a criação da primeira rede mundial. Em 1994, a Internet passou a ser comercializada, sendo então colocada à disposição do público em geral. Portanto, há quase três décadas que essa tecnologia está destinada à sociedade brasileira.

Segundo Castells (1999, p. 43):

> A tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

Depreende-se do posicionamento do autor que, mesmo que a tecnologia não determine a evolução e a transformação social, ela fomenta a capacidade de transformações da sociedade.

Castells, estudioso da realidade marcada pela presença e transformação por meio das tecnologias, então, traz uma análise do impacto da tecnologia da informação na sociedade. Ele aborda e discute a importância que a Internet tem na vida das pessoas e julga relevante analisar como o ser humano produz e compartilha as coisas, envolvendo trabalho e economia.

Na concepção de Castells, o ser humano não deve se preocupar em produzir conhecimento ou informação e, sim, como isso está sendo compartilhado. A circulação rápida de informações é uma característica da sociedade em rede. Ele enfatiza que a capacidade de produzir, disseminar e acessar informações em tempo real é um fator crucial para o funcionamento dessa sociedade. Isso influencia tanto a economia quanto a política, permitindo novas formas de organização e participação.

Nesse sentido, Castells (1999) traz o conceito sobre uma nova economia, chamando-a de *informacional, global e em rede*. É considerada *informacional* porque a competitividade e a produtividade dependem basicamente da forma eficiente de acessar e utilizar a informação baseada em conhecimentos. A característica *global* se explica porque as principais atividades produtivas são organizadas em escala global e *em rede* significa que, com o modelo contemporâneo de economia, a produtividade é gerada e compartilhada em uma rede interativa global. Esse novo modelo de economia surgiu com a revolução da tecnologia da informação, no final do século XX. Conforme o autor:

> Informação e conhecimentos sempre foram elementos cruciais no crescimento da economia, e a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como formas sociais de organização econômica (Castells, 1999, p. 119).

Castells (1999) destaca o desenvolvimento tecnológico como a base crucial dessa nova economia e das relações sociais, passando do capitalismo industrial para um capitalismo informacional, em que as tecnologias da informação e da comunicação têm grande influência nas relações de trabalho e na produção. Da mesma forma, as relações sociais e a cultura passam a ocupar também esse novo espaço, estruturado em redes de informação.

A sociedade em rede é considerada mais flexível e descentralizada em comparação às formas de organização tradicionais. As redes possuem maior habilidade e *agilidade* em identificar as mudanças e desafios e a adaptarem-se às novidades.

Obviamente, essas características da sociedade em rede têm implicações significativas em várias áreas, incluindo economia, política, cultura e identidade. Castells argumenta que a sociedade em rede redefine a forma como as pessoas se relacionam, trabalham, se organizam politicamente e constroem identidades. Ele também evidencia questões sobre poder, controle e desigualdade na era da informação.

Um temor gerado pelo crescimento e difusão da tecnologia da informação é a substituição dos trabalhadores por máquinas. O autor traz essa questão ao debate, mas sem uma resposta definitiva. De todo modo, o que ocorre e tende a continuar ocorrendo é o desaparecimento de algumas profissões e o surgimento de outras, em atendimento ao novo mercado de trabalho com tendência altamente tecnológica.

Outro conceito desenvolvido por Castells é o poder da identidade que se refere à construção de identidades individuais ou coletivas. A questão principal diz respeito a como isso ocorre, a partir de que, por quem, e para que isso acontece. Nas palavras do autor:

> A construção de identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso (Castells, 2018, p. 55).

O autor argumenta que, na sociedade em rede, a identidade se tornou um componente central de como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor e como interagem com as estruturas de poder.

Castells ressalta que as pessoas não possuem uma única identidade, mas sim uma *multiplicidade,* que podem ser ativadas e desativadas em diferentes contextos. Isso ocorre, na contemporaneidade, principalmente devido à flexibilidade das redes sociais, que permitem que as pessoas se apresentem, mais tendenciosamente, de formas diferentes, nessas relações.

Outro estudioso que traz debates em relação à influência positiva da Internet e das tecnologias para a revolução da sociedade é o filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy. Pesquisador em ciência da informação e da comunicação, Lévy tem como foco a *inteligência coletiva,* em um contexto antropológico. Segundo o autor, inteligência coletiva refere-se à capacidade das pessoas trabalharem de forma colaborativa, combinando seus conhecimentos, habilidades e perspectivas individuais para resolver problemas complexos, tomar decisões e criar conhecimentos de maneira mais eficiente e eficaz do que poderiam fazer individualmente.

As pesquisas de Pierre Lévy se direcionam para a área da cibernética. Com isso, tornou-se um dos maiores estudiosos sobre a Internet. Para ele, essa tecnologia não resolve todos os problemas culturais e sociais, mas mobiliza novas formas coletivas de comunicação e, com esse movimento, surge um novo espaço de comu-

nicação, o chamado *ciberespaço, que* é considerado um espaço de comunicação, sem a necessidade da presença física das pessoas para estabelecer a comunicação ou uma relação. O *ciberespaço* é um lugar no qual as pessoas podem colaborar, criar, compartilhar conhecimento e se relacionar de maneiras que transcendem as barreiras geográficas tradicionais. Dessa maneira, não se trata somente de um espaço tecnológico, mas também de troca, comunicação e interação humana, mediada pela tecnologia.

Para o autor, deve-se explorar as potencialidades positivas desse espaço nos planos econômico, político, cultural e humano, sendo ele um grande defensor do uso do computador e, em especial da Internet, para a ampliação e a democratização do conhecimento.

Lévy (1999, p. 156) apresenta uma reflexão sobre os sistemas de educação e de formação na *cibercultura* que impactará na relação com o saber. Na perspectiva do autor, *cibercultura*, ou *cultura da Internet*, seria a definição das relações que ocorrem no espaço eletrônico virtual. Assim, popularizando a utilização da Internet e outras tecnologias de comunicação, possibilita-se uma maior aproximação entre as pessoas de todo o mundo.

É importante reforçar que a cibercultura não é somente uma mudança tecnológica, mas também uma transformação cultural que influencia a maneira como as pessoas percebem o mundo, se relacionam entre si e se engajam com a informação e o conhecimento. Um ponto a se destacar é a velocidade da renovação de saberes com o avanço da tecnologia. Lévy (1999, p. 156) assevera que "a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim da sua carreira".

De se notar que nos últimos anos as mudanças e as inovações estão acontecendo com um intervalo muito menor de tempo do que as invenções dos séculos XIX e XX. Por exemplo, o telégrafo foi

criado em 1792, quatro décadas mais tarde, em 1837, surgiu um modelo mais moderno, elétrico. Em 1875, praticamente depois de 40 anos, surgiram as primeiras experiências com o telefone, chegando à invenção do celular em 1947, depois de sete décadas. E atualmente, no caso de celulares, novos modelos e mais modernos são adicionados ao mercado consumidor, várias vezes ao ano.

As tecnologias digitais, para Lévy, funcionam como memórias dinâmicas que são armazenadas em documentos digitais e disponíveis na rede, o que favorece a reprodução e transferência, transformando o processo do saber em uma ação mais democrática e, portanto, desenvolve o *potencial de inteligência coletiva* do ser humano. Na perspectiva do autor, as tecnologias, como a internet, por exemplo, trazem mais democracia ao campo do saber.

Lévy (1999, p. 157), em sua reflexão, fala da necessidade de reformas nos sistemas de educação e formação. O autor apresenta considerações acerca da mudança na formação e atuação do professor, diante do cenário da cultura tecnológica, no qual o conhecimento já não é mais "transmitido" pelo professor. Nesse contexto, o profissional acaba se tornando mais um mediador dessas informações e conhecimentos não sendo mais possível prever com muita antecedência o que trabalhar com seus alunos, considerando a velocidade das mudanças com o avanço tecnológico.

Nessa perspectiva, outra questão vinculada ao impacto da tecnologia e seus avanços no âmbito escolar é a necessidade de a escola reconhecer as experiências adquiridas pelos alunos, trata-se dos conhecimentos considerados não acadêmicos, os que são gerados diariamente nas relações virtuais, mediadas pelas tecnologias.

Para o autor, por outro lado, as relações e comunicações vir-

tuais não impedem as interações físicas. O excesso no uso das tecnologias, como ocorre com algumas pessoas que passam horas em frente da "tela", não deve ser incentivado. Ocorre, porém, que as leituras estáticas não atraem da mesma forma que os conteúdos digitais com animações, som, movimento, cores e pela instantaneidade de interação.

Lévy traz a reflexão do saber, abordando o conhecimento nas sociedades anteriores à escrita, em que compara a morte de uma pessoa mais velha à queima de uma biblioteca, pois ela carregava uma vasta bagagem de conhecimento. Com o surgimento da escrita, o saber passou a ser disseminado também pelo livro. Nos tempos atuais, a aquisição do saber vem sendo transformada. Hoje, essa propagação não ocorre exclusivamente pelo livro físico, mas, sim, pela "biblioteca", porém uma biblioteca sem vínculo territorial, na qual o sujeito se torna o portador direto do saber, sendo este transmitido de forma coletiva.

Outro modelo de conhecimento da cibercultura é a simulação. Uma tecnologia intelectual que amplia a imaginação individual. Para o autor, a simulação é uma tecnologia intelectual que amplia a imaginação individual e favorece o compartilhamento em grupos. Ele também destaca a inteligência artificial (IA) como uma técnica de comunicação e mobilização rápida dos saberes e não como dublês de especialistas humanos. A simulação é uma tecnologia que potencializa a capacidade de imaginação e pensamento das pessoas e não substituiu seu raciocínio.

Segundo Lévy (1999, p. 166), a simulação surge como uma ajuda à memória de curto prazo, sendo utilizada em expansão nas atividades de pesquisa, favorecendo a formulação e exploração de uma grande quantidade de hipóteses em pesquisas.

> O conhecimento por simulação, por sinal, só tem validade dentro de um quadro epistemológico relativista. Se não, o criador de modelos poderia deixar levar pela crença de que seu modelo é "verdadeiro", que ele "representa" no sentido forte a "realidade", esquecendo que todo modelo é construído para determinado uso de determinado sujeito em um momento dado (Lévy, 1998, p. 76).

Na simulação, um modelo é gerado sem muitos esforços, representando o que é ou poderá ser dentro de um estudo científico ou na realidade. Conforme Lévy (1998, p. 166), "na pesquisa, seu maior interesse não é, obviamente, o de substituir a experiência nem o de tomar o lugar da realidade, mas sim o de permitir a formulação e a exploração rápidas de grande quantidade de hipóteses".

3 Similaridades e especificidades do pensamento de Pierre Lévy e Manuel Castells

Pierre Lévy e Manuel Castells são importantes sociólogos e teóricos da comunicação que trazem significativas contribuições para a compreensão das transformações sociais e culturais na era da informação. Embora eles abordem temas semelhantes, suas perspectivas e focos são diferentes.

Ambos reconhecem a importância das tecnologias de comunicação e informação na formação da sociedade. Castells aborda o tema "sociedade em rede" e a interconexão global através das redes e Lévy concentra-se na "cibercultura", como uma tecnologia digital de transformação cultural.

Tanto Castells quanto Lévy abordam a questão da identidade e da cultura digital. Castells argumenta sobre o "poder de Identidade", explorando a construção das identidades na sociedade em rede.

Lévy, por sua vez, discute como a cibercultura influencia a maneira como as pessoas constroem sua identidade e se relacionam com a cultura na era digital.

Nesse contexto, os dois teóricos discutem a participação do humano nas redes digitais e como as plataformas digitais permitem a colaboração e o compartilhamento de conhecimento em escala global. Apresentam também questionamentos em relação às mudanças culturais trazidas pelas tecnologias da informação.

Lévy explora a maneira como a internet e a cultura digital estão remodelando a forma como as pessoas pensam, comunicam e interagem, enquanto Castells aborda como as práticas culturais são reformuladas nas redes digitais e no modelo de uma relação com o mercado de trabalho e com uma nova economia, a informacional.

Enfim, é importante observar que os temas abordados por Lévy e Castells possuem similaridades, mas suas abordagens teóricas apresentam focos específicos, que os diferem. Castells é mais conhecido por suas análises socioeconômicas e políticas da sociedade em rede, enquanto Lévy se concentra nas implicações filosóficas e culturais da cibercultura e das tecnologias digitais.

4 Impacto das novas tecnologias na sociedade

A discussão sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade é instigante e complexa, especialmente quando analisada por meio das lentes de Manuel Castells e Pierre Lévy. Ambos os pensadores oferecem percepções valiosas sobre como as tecnologias da informação e comunicação estão remodelando nossas estruturas sociais e culturais.

Manuel Castells, um dos principais teóricos da sociedade da informação, argumenta que estamos vivenciando uma transformação social profunda, impulsionada pela ascensão das redes de

comunicação digital. Em sua obra *A Era da Informação*, Castells (2018) destaca a importância das redes, que conectam pessoas, organizações e lugares de maneiras antes inimagináveis. Ele argumenta que essas redes estão reconfigurando o poder, a economia, a política e até mesmo a identidade pessoal. Para Castells, a chave para entender essa transformação é reconhecer o papel central das tecnologias da informação na formação e operação dessas redes.

Por outro lado, Pierre Lévy, explora as dimensões filosóficas e culturais da revolução digital. Ele enfatiza a natureza participativa e colaborativa da cultura digital, em que o conhecimento é coletivamente construído e compartilhado. Lévy concebe a Internet como um espaço de inteligência coletiva, no qual as ideias fluem livremente e novas formas de pensamento emergem. Ele argumenta que, ao possibilitar a conexão e a interação entre indivíduos de todo o mundo, a tecnologia digital está criando um novo tipo de espaço social e cognitivo.

Ambos os autores concordam que as novas tecnologias têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento e à informação, bem como de capacitar os indivíduos a se engajarem mais plenamente na vida social e política. No entanto, eles também alertam para os desafios e desigualdades que acompanham essa transformação. Castells adverte sobre a emergência de uma "sociedade em rede" marcada por disparidades de poder e exclusão digital, enquanto Lévy destaca a necessidade de promover uma cultura digital que valorize a diversidade, a colaboração e a criatividade.

Em suma, a perspectiva de Castells e Lévy oferece uma visão abrangente e profundamente reflexiva sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade contemporânea, destacando tanto suas promessas quanto seus desafios. Suas obras continuam a ser fundamentais para quem busca compreender as complexas interações

entre tecnologia, cultura e sociedade.

De imediato podemos considerar como resultante da leitura desses dois autores que o avanço das tecnologias digitais transformou a maneira como vivemos, trabalhamos e aprendemos. No campo educacional, essas inovações oferecem oportunidades únicas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também levantam questões complexas relacionadas ao acesso, à ética e ao papel do educador.

A partir deste estudo podemos elaborar uma síntese provisória, como o objetivo de refletir criticamente sobre o impacto das tecnologias na educação, discutindo suas potencialidades e desafios, bem como analisar as desigualdades de acesso, a formação contínua de educadores e os efeitos no desenvolvimento integral dos estudantes. Apresentamos a seguir cinco itens que consideramos como centrais para a continuidade do debate sobre esta temática.

4.1 **Oportunidades no uso das tecnologias na educação**

4.1.1 Personalização do ensino e aprendizagem.

4.1.2 Ampliação do acesso a conteúdos e recursos educativos globais.

4.1.3 Estímulo à colaboração e ao aprendizado baseado em projetos.

4.1.4 Desenvolvimento de competências digitais para o futuro profissional.

4.2 **Desafios e limitações do uso das tecnologias**

4.2.1 Sobrecarga de informações e questões relacionadas à atenção e à elaboração do conhecimento por parte do estudante.

4.2.2 Dependência tecnológica e seus riscos para a autonomia intelectual.

4.2.3 Problemas relacionados à qualidade e à curadoria de conteúdos digitais.

4.2.4 Exposição a riscos online: privacidade, segurança e *cyberbullying*.

4.3 Desigualdades de acesso e questões éticas

4.3.1 O fosso digital: desigualdades socioeconômicas e exclusão digital.

4.3.2 A ética no uso de dados educacionais e proteção à privacidade.

4.3.3 Desafios em contextos de ensino remoto: equidade e inclusão.

4.4 Formação contínua dos educadores para o uso de tecnologias

4.4.1 Necessidade de políticas públicas para formação tecnológica docente.

4.4.2 Modelos de formação contínua: da capacitação técnica à inovação pedagógica.

4.4.3. O papel da liderança escolar no incentivo à cultura digital.

4.5 Critérios de uso das tecnologias para o desenvolvimento integral dos estudantes

4.5.1 Desenvolvimento cognitivo: pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

4.5.2 Aspectos socioemocionais: empatia, colaboração e cidadania digital.

4.5.3 Educação para o bem-estar digital: equilíbrio entre tecnologia e saúde mental.

4.5.4 Reflexão crítica sobre o uso ético e responsável das tecnologias.

4.5.5 Centralidade das finalidades educativas da escola e subordinação do uso das tecnologias a estas finalidades.

5 **Considerações finais**

O propósito do texto foi analisar a visão dos autores Pierre Lévy e Manuel Castells, explorando tanto suas convergências quanto suas distinções em relação à influência e aos impactos das novas tecnologias da informação nas dinâmicas sociais e culturais.

Pierre Lévy concebe a cibercultura como um conjunto dinâmico de técnicas, práticas, mentalidades e valores que surgem com o advento e a expansão do ciberespaço. Ele a enxerga não apenas como um ambiente virtual isolado, mas como uma expressão cultural em constante evolução, que se entrelaça com as ações do mundo físico.

Por sua vez, Manuel Castells foca na análise da sociedade contemporânea, destacando sua crescente interconexão e interdependência, impulsionadas pelas tecnologias de comunicação e informação. Para ele, a sociedade em rede representa uma nova forma de organização social, profundamente imersa na era da informação.

Dessa forma, é evidente a riqueza das contribuições desses autores para o campo de estudos relacionados às novas tecnologias da informação, oferecendo insights valiosos sobre as complexidades e as transformações em curso na cultura e na sociedade contemporâneas.

Entretanto, há que serem considerados como necessidade para ampliação do debate sobre esta temática os impactos das tecnologias digitais em processos educativos. As tecnologias digitais na educação oferecem vastas oportunidades, mas seu uso eficaz exige uma reflexão cuidadosa sobre os desafios e as desigualdades que surgem no caminho. Para que os benefícios sejam amplamen-

te aproveitados, é fundamental garantir acesso equitativo, investir na formação dos educadores, promover o desenvolvimento integral dos estudantes e submeter o uso das tecnologias digitais às finalidades educativas, éticas e culturais da escola. Nesse sentido, a educação tecnológica deve ser guiada por princípios éticos que priorizem o bem-estar humano e a justiça social.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**: a era da informação. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. v. 2.

CREMONINI, Lademir José; OLIVEIRA, Odete Maria de. **Reflexões sobre a Teoria da Sociedade em Rede de Castells e a Teoria da Rede de Ação Comunicativa de Habermas**. 2018. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14996. Acesso em: 18 ago. 2023.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. *In*: **Cadernos ASLEGIS**/Associação dos Consultores Legislativos e de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, n. 48 (Jan/Abr 2013). Brasília: ASLEGIS, 2015. Disponível em: https://www.aslegis.org.br/files/cadernos/2013/ca-

derno-48/Aslegis48_baixa.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

PIERRE LÉVY. **Wikipédia, a enciclopédia livre**, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_L%C3%A9vy. Acesso em: 18 ago. 2023.

QUISSINIA GOMES DE FREITAS

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é coordenadora de Projetos estratégicos - Sesi - Departamento Regional de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Robótica. E-mail: kissialmeida@hotmail.com

ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

Pós-doutora em História e Historiografia da Educação – PPGE- UFPR; formada em Pedagogia - PUC Goiás; doutora em História e Filosofia da Educação PUC SP, com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique INRP- Paris/Fr.; mestre em História - UFG; graduada em Pedagogia PUC Goiás. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado (PPGE) e do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas PPGE/ Unimais; integra a Comissão de implantação do Mestrado em Educação da FaSeM; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro - GEPPEB e coordenadora do Projeto de Pesquisa em Rede Internacional Educação, Diversidade e Cultura. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Anped; membro associada da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE; membro do Comitê Científico da Revista Educativa PUC Goiás e membro do Scientific Committee Biblion Edizione - Itália. Pesquisadora, investigando principalmente os seguintes temas: Educação escolar, Aprendizagem processos e dificuldades; Diversidade social e escolar; Educação e imagem; História intelectual. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FaSeM. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2194-8314CV: https://lattes.cnpq.br/1828025455687021. E-mail: tiballielianda@gmail.com

O letramento cartográfico é uma habilidade essencial tanto para discentes quanto para docentes, pois é um conhecimento técnico amplamente utilizado e valorizado na prática de ensino-aprendizagem de História. Embora os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Curricular Nacional Comum (BNCC) de história, muitas vezes não abordem esse tema, diversos estudos defendem que o letramento cartográfico não é responsabilidade exclusiva do licenciado em Geografia, mas também do licenciado em História.

CARTOGRAFIA E DIDÁTICA DE CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, PSICOPEDAGÓGICOS E LEGAIS: PARTE I

DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA
CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

1 **Introdução**

As dificuldades encontradas pelos docentes de Geografia e História na Educação Básica no ensino de Cartografia são acompanhadas de imprecisões no efetivo letramento cartográfico dos seus alunos. E muitos desses alunos, ao adentrarem os cursos de licenciaturas no Ensino Superior, continuam com deficiência na alfabetização cartográfica. Aliado a isso, a falta de capacitação em Cartografia e Didática da Cartografia nos cursos de formação inicial e continuada de professores de História vem acompanhada de fragilidades nos conhecimentos cartográficos que levam grande parte dos docentes a recorrerem à bricolagem[1]. Da mesma forma, a escassez de literatura especializada, que articule Cartografia, História e Educação, contribui ainda mais para agravar essa situação.

O letramento cartográfico é uma habilidade essencial tanto para discentes quanto para docentes, pois é um conhecimento técnico amplamente utilizado e valorizado na prática de ensino-aprendizagem de História. Embora os documentos curriculares, como

1 *Bricolagem*: é um conceito desenvolvido por Perrenoud (1993), que corresponde a uma série de tentativas e improvisações que os professores utilizam em situações didáticas com o objetivo de facilitar um assunto que os discentes ou mesmo o docente têm dificuldades de explicar ou aprender. É uma versão do conhecimento científico adaptado à realidade escolar, no qual os professores aprendem a ensinar ensinando.

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Curricular Nacional Comum (BNCC) de história, muitas vezes não abordem esse tema, diversos estudos defendem que o letramento cartográfico não é responsabilidade exclusiva do licenciado em Geografia, mas também do licenciado em História. Dessa forma, como uma tentativa de preencher essas lacunas, este artigo pretende discutir sobre os aspectos epistemológicos, os aspectos psicopedagógicos e os aspectos legais do uso, elaboração e análise de mapas antigos e mapas históricos no processo de ensino-aprendizagem de História.

Destaca-se que o ensino de cartografia aplicado à História pressupõe conhecimentos básicos de Cartografia, bem como a delimitação teórica e discussão epistemológica dos objetos de estudo da Cartografia, da Cartografia Histórica, da Cartografia Antiga e da História da Cartografia. Ao docente também interessa os aspectos psicopedagógicos da Didática da Cartografia e como se processa o desenvolvimento cognitivo da habilidade de mapeamento e representação gráfica das crianças e adolescentes. A partir dessa visão panorâmica da Cartografia e da Didática da Cartografia, neste artigo discutem-se também os aspectos legais e os aspectos metodológicos do uso de mapas na aula de História. O objetivo central deste estudo foi antes de tudo fornecer subsídios para os professores de História que queiram melhorar a qualidade de suas aulas fazendo o uso da Cartografia em sala de aula. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica das principais obras que destacam o uso da Cartografia no ensino de humanidades, especialmente no ensino de História.

2 **Aspectos epistemológicos**

Defendemos que os mapas são ferramentas fundamentais para a compreensão do espaço e do tempo, sendo utilizados em

diversas áreas do conhecimento e em diferentes contextos históricos. Assim, mostraremos nesta primeira discussão que, desde a antiguidade, quando eram desenhados em guardanapos e toalhas, até os dias atuais, com o uso de tecnologias digitais, os mapas servem tanto para inspirar o imaginário quanto para desempenhar funções práticas, como auxiliar em estratégias militares, na administração de territórios e no ensino. Nessa direção, exploraremos inicialmente o que são os mapas, suas origens etimológicas e a importância de seu uso, especialmente na educação, para desenvolver o letramento cartográfico em diferentes etapas da educação básica.

2.1 Das finalidades dos mapas e da importância da Cartografia

Sobre a indagação "para que servem os mapas?" tomamos a discussão de Pontuschka *et al.* (2009, p. 324) quando asseveram:

> Servem para encantar o imaginário de um mundo desconhecido em várias idades, das crianças e dos adultos, por viagens pelo mundo, este vasto mundo, mas servem também, segundo Lacoste, antes de mais nada, para ajudar os homens a fazer guerra. Tesouros guardados a sete chaves pelos reis, disseminados em bancas, livros, jornais e folhetos nem sempre utilizados, alguns restritos às forças armadas, ainda guardam seus segredos para os analfabetos cartográficos.

Etimologicamente, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2001), a palavra mapa deriva do italiano e do latim com a mesma grafia *mappa,* que significa "toalhinha" ou "guardanapo". Já a palavra carta deriva do grego *khártés,* significando "folha de papiro ou papel pronto para escrever". Os primeiros cartógrafos possivelmente eram agrimensores, navegadores e militares que pla-

nejavam seus negócios e suas expedições nas mesas das cozinhas ou de tabernas utilizando a própria toalha de mesa e os guardanapos como rascunho. De acordo com Gomes (2004), Buisseret conceitua mapa de modo simplificado como uma imagem locativa, ou seja, com a função de informar uma localização.

Em relação à palavra cartografia[2], de acordo com Harley e Woodward (2011), esta foi criada pelo historiador português Visconde de Santarém em uma carta enviada ao historiador brasileiro Adolfo de Varnhagen no ano de 1839. Cartografia designa a produção, a interpretação e o estudo de mapas. Segundo Simielli (2010), a Cartografia é, ao mesmo tempo, uma arte, uma técnica e uma ciência. Como arte, a ela estão imputadas noções de estética que envolvem tanto a beleza quanto o gosto. Como técnica, abarca todos os processos de confecção de uma carta, desde o mapeamento da superfície, estabelecimento de um banco de dados, desenho e *design* analógico ou digital, até a diagramação e impressão. Como ciência, está conectada à representação da Terra e à validade do uso do mapa como transmissor de informação, envolvendo conhecimentos de semiologia e pedagogia. Nessa perspectiva multidisciplinar, os processos psicopedagógicos, legais e metodológicos são tão relevantes quanto as discussões epistemológicas para os professores.

2.2 Epistemologias para o trabalho docente com mapas na Educação Básica

Ao mesmo tempo que a definição de mapas e cartografia, nos interessa enquanto docentes da Educação Básica, também nos interessa o próprio desenvolvimento do letramento cartográfico de crianças, adolescentes e adultos. Castellar (2003) define letramento cartográfico como a prática social adquirida pela alfabetização car-

2 O conceito de cartografia substituiu o conceito de cosmografia.

tográfica. Oliveira (2010) expande essa ideia ao definir a alfabetização cartográfica como graficacia, que é o primeiro método utilizado pela humanidade para se comunicar entre si por meio de desenhos de figuras geométricas simétricas e/ou assimétricas que representam uma localidade.

Dessa forma, Oliveira (2010) define como funções dos professores de Português, Matemática e Geografia a de ensinar e desenvolver respectivamente a literacia (alfabetização da escrita), a numeracia (alfabetização da numeração, do sistema de pesos e medidas, do calendário, etc.) e a graficacia (alfabetização gráfica). Esta última envolve o estudo de desenhos (espontâneos, de trajetos, de edificações, de paisagens, de territórios), cartas mentais, mapas cartográficos, plantas, croquis, maquetes, tabelas e gráficos (de barras, lineares, setores, etc.). Conforme observado por Pontuschka *et al*. (2009), todas essas formas de representação se diferenciam dos textos alfabéticos pela predominância de figuras, ou seja, pela natureza espacial das informações que transmitem.

No que diz respeito à linguagem, os gráficos e mapas cartográficos possuem um formato monossêmico, permitindo apenas uma única forma de interpretação, enquanto desenhos, cartas mentais, plantas, croquis e maquetes são polissêmicos. A alfabetização cartográfica é essencial para o uso efetivo dessa linguagem. Assim, defendemos o letramento cartográfico ao longo de toda a formação educacional básica do estudante.

2.3 Os diferentes tipos de mapas: uma compreensão necessária para a graficacia

Nessa direção, aos professores, inicialmente, faz-se necessária a compreensão da distinção entre o mapa cartográfico e os mapas mentais em alguns pontos. Em primeiro lugar, segundo Car-

valho e Araújo (2011), o mapa cartográfico é uma construção histórica, técnica e científica que teve início na Escola de Alexandria na Antiguidade e atingiu seu pleno desenvolvimento a partir da Era dos Descobrimentos culminando na independência e autonomia da Cartografia da Geografia como ciência no século XIX. Crianças, adolescentes e adultos sempre produziram e ainda produzem mapas de todos os tipos, mas caracterizam-se por serem essencialmente polissêmicos, permitindo vários tipos de signos, significação e significado. Já os mapas cartográficos possuem um desenvolvimento histórico que, de acordo com Martinelli (2010), formam um sistema semiológico monossêmico.

Para destacar ainda mais as distinções entre os diferentes tipos de mapas, é importante mencionar a separação entre a cartografia topográfica e a cartografia temática. Os mapas topográficos foram os primeiros a surgir, nos séculos XVII e XVIII, e, segundo Martinelli (2010), tinham como principal função a descrição e inventariação de objetos. Esses mapas utilizam referências do terreno e representam a topografia com diversas informações, como relevo, hidrografia, localidades e estradas. Pontuschka *et al.* (2009) afirmam que esse tipo de mapa é especialmente útil para militares, engenheiros, geógrafos e cartógrafos. Por outro lado, os mapas temáticos diferem dos topográficos ao representarem apenas um fenômeno espacial por vez, como o relevo, a hidrografia, a vegetação, o clima, a produção econômica, a agricultura, a infraestrutura ou a história.

Além dessas definições, é preciso conceituar o termo "mapa histórico". Sanz e Wyttenbach (2011) destacam a importância de diferenciar "mapa histórico" de "mapa antigo". Segundo o *Multilingual Dictionary of Technical Terms in Cartography* de 1973, da Associação Cartográfica Internacional, o termo "mapa histórico"

refere-se a qualquer mapa atual que representa características ou fenômenos que existiram ou se acreditava que existissem no passado. Já "mapa antigo" refere-se a mapas que não têm mais serventia como ferramentas de representação, possuindo hoje apenas valor artístico ou histórico.

Sanz e Wyttenbach (2011) também lembram que grande parte da produção historiográfica sobre a História da Cartografia é de origem anglo-saxã e que, na língua inglesa, existem termos distintos para esses dois tipos de mapas: "*historical map*" (mapa histórico) e "*old/archaic map*" (mapa antigo). O termo "mapa antigo" refere-se a mapas do mundo antigo, medieval, moderno e até contemporâneos, que hoje são mais vistos como artefatos do que como ferramentas utilitárias. Além disso, é importante lembrar que muitos mapas históricos também são considerados mapas antigos nos dias de hoje.

2.4 Perspectivas da cartografia e do ensino de cartografia na contemporaneidade

Depreende-se até então que o mapa é resultado da colaboração de diferentes tipos de profissionais, como topógrafos, cartógrafos, geógrafos, editores, diagramadores e impressores. O uso final também é bastante diverso: militares, governos, educadores, historiadores, corretores imobiliários e artistas; todos têm no mapa uma excelente ferramenta para compreender e intervir na realidade. Desde a separação entre Cartografia e Geografia no século XIX, a produção de mapas é tarefa do cartógrafo. De acordo com Newman (2015), cabe a esse profissional juntar, analisar e selecionar os geodados. Vale ressaltar que, antes da Revolução Digital[3], a produção

3 Revolução Digital ou Era Digital: corresponde, de acordo com Hinssen (2012), ao uso cada vez mais intenso, compartilhado e global das Tecnologias da Informação e Comunicação proporcionado pelo advento da internet.

de um mapa demorava meses, enquanto atualmente esse processo pode ser concluído em apenas algumas horas.

Segundo Sanz e Wyttenbach (2011), Rimbert foi o responsável pela divisão da Cartografia no século XX em seis subáreas: a Cartografia Teórica (Geodésia, Fotogrametria, Topografia, Projeção), a Cartografia Técnica (Desenho, Fotografia, Impressão), a Metacartografia (Aspectos Metodológicos, Legenda), a Psicologia da Imagem Cartográfica (Pedagogia, Maquete, Linguística), a História da Cartografia e a Cartografia Integral (Aspectos Econômicos e Comerciais). Os autores citados defendem que atualmente é possível falar da existência da Cibercartografia, da Cartografia Colaborativa ou Cooperativa (Neogeografia ou Cartografia Digital) e Cartografia Afetiva.

No mundo global atual, a Neogeografia é a cartografia que utiliza vários tipos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como o Sistema de Informação Geográfica (SIG), o *Google Earth*, o *Google Maps*, o Mapedit, o MapChart, entre outros, de forma interativa, colaborativa e compartilhada para a produção coletiva de mapas. De acordo com Newman (2015, p. 103), o diretor da *National Geographic Maps,* Juan Valdés, afirma que "a cartografia compartilhada permitirá que todos atuem na criação de mapas". Atualmente as TDICs[4], como a internet, o computador pessoal e a impressora doméstica, permitem a qualquer pessoa interessada produzir mapas em suas residências, também possibilita o seu compartilhamento na rede, tornando-se acessíveis a milhares de pessoas em todo o mundo.

4 TDICs refere-se às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

2.5 O papel do professor de História no ensino de cartografia

Dessa forma, é pertinente então questionarmos qual o papel do professor de História no ensino de cartografia, afinal é ele que deve lidar com o mapa histórico e com o mapa antigo em sala de aula. Partindo do pressuposto de que a cartografia, que envolve o estudo de mapas e, também, o estudo de gráficos, pertence ao domínio da Geografia e concordando com os PCN e com Oliveira (2010) sobre a responsabilidade do licenciado em Geografia na alfabetização gráfica, então, qual é a atuação do licenciado em História no ensino da cartografia?

Se concordarmos com Sanz e Wyttenbach (2011), de que a História da Cartografia é um dos domínios da Cartografia, fica evidente a necessidade de o professor de História assumir a corresponsabilidade de pelo menos parte do ensino de Cartografia. Constituindo essa defesa, Soares (2003) ainda afirma que os diversos tipos de letramentos são responsabilidades de todos os docentes, independentemente do seu campo de atuação.

Para tal, a exigência que se firma é que os professores de História devem conhecer os mecanismos psicopedagógicos e didáticos do uso do mapa na sala de aula para não incorrerem na bricolagem, como alerta Perrenoud (1993). Em suma, defende-se que a cartografia seja incluída como disciplina obrigatória na formação dos professores de História, e, somado a isso, que os historiadores conheçam as bases teórico-epistemológicas, psicopedagógicas, legais e metodológicas do uso correto e eficiente dos mapas históricos e dos mapas antigos.

Cardoso (2008, p. 158) afirma que a "didática da História está para a História Escolar assim como a Teoria da História está para a História dos Historiadores". E lembra que a "Didática da História não

é apenas um facilitador da aprendizagem". Se concordarmos com essa afirmação, fica patente a importância do professor de História de apropriar-se dos estudos cartográficos para que possa de maneira eficiente compreender, manipular e produzir mapas para uso coerente no ambiente escolar, mesmo que esses mapas sejam restritos, no caso, os mapas históricos e os mapas antigos. É de extrema importância que os historiadores desenvolvam metodologias próprias para que de maneira eficiente possam desenvolver em sala de aula a História da Cartografia, a Cartografia Antiga e a Cartografia Histórica.

E qual a distinção entre História da Cartografia, Cartografia Antiga e Cartografia Histórica? Segundo Sanz e Wyttenbach (2011), a Cartografia Histórica faz referências a mapas que refletem o passado e que foram realizados posteriormente. Portanto, ela engloba a confecção, a análise e o estudo de mapas históricos. A Cartografia Antiga corresponde ao estudo hermenêutico de mapas antigos. Desde a renovação teórica e metodológica iniciada por Harley (1987), a História da Cartografia não é mais apenas a história das descobertas e explorações geográficas. Trata-se de uma disciplina que procura analisar os mapas antigos como imagens que representam uma visão de mundo. Gomes (2004) alerta ainda que os mapas antigos são meios de comunicação que permitem a transmissão visual de informações e que sempre serviram a todos os tipos de manipulação política, estratégica e retórica por parte de seus produtores, encomendadores ou guardiões.

Dessa forma, no próximo tópico, busca-se abordar os desafios às estratégias para superar as deficiências no trabalho pedagógico com mapas. O texto pode contribuir significativamente para a melhoria da prática pedagógica em cartografia, beneficiando tanto profissionais da educação básica quanto a formação de professores na graduação.

3 Aspectos psicopedagógicos

A discussão deste tópico centra-se na formação docente diante de que encontramos estudantes com dificuldades, em distintas séries da educação básica, no uso de mapas em sala de aula. O texto sobre aspectos psicopedagógicos busca aprofundar na formação adequada dos professores para lidar com dificuldades no uso de mapas por estudantes. Tomamos a questão da alfabetização gráfica e/ou do domínio da "graficacia" como pontos centrais para assegurar que tanto os docentes quanto os alunos desenvolvam uma compreensão teórica e prática da cartografia. O estudo de Le Sann (2010) sobre a noção de escala cartográfica com crianças e adultos concluiu que, apesar da existência do estudo da escala cartográfica na Educação Básica, persistem dificuldades entre os estudantes relacionadas à compreensão de conceitos básicos como o de escala cartográfica, que foram encontradas até mesmo entre os adultos e os futuros profissionais da área. O objeto de estudo do autor foram os alunos da Educação Básica e do Ensino Superior do curso de Geografia.

Cabe destacar que, além do conhecimento básico da cartografia e de suas metodologias próprias, o docente deve estar a par dos aspectos psicopedagógicos e neurofisiológicos do mapeamento e da representação gráfica. Segundo Brotton (2014), os psicólogos definem como mapeamento cognitivo a faculdade humana básica que corresponde à nossa capacidade de processar espacialmente a circunvizinhança. Afirma que enquanto os animais apenas demarcam seu território, a nossa espécie é a única capaz de mapeá-lo.

Carvalho e Araújo (2011) ainda defendem que os conhecimentos cartográficos são imprescindíveis e vitais para a humanidade, enquanto Raisz (1969) afirma que a elaboração de mapas é uma

aptidão inata do ser humano. Os aspectos neurofisiológicos do mapeamento e da percepção do espaço pelos seres humanos ainda são pouco conhecidos e pouco estudados. Já os aspectos psicopedagógicos são conhecidos à luz da semiótica, e reconhece-se que teve tratamento pela psicologia genética piagetiana. Na sequência, são abordadas as contribuições da semiótica e da psicologia de Jean Piaget sobre essa questão.

Segundo Simielli (2010), o mapa é um elemento transmissor de informação e deve ser analisado a partir da teoria da comunicação. Desde as décadas de 1970 e 1980, a cartografia tem se preocupado com o usuário do mapa, a transmissão de mensagem e a sua eficiência como meio de comunicação, com base nos fundamentos do sistema de comunicação que envolve a transmissão de um sinal que se origina numa fonte, utilizando um canal e atingindo um receptor. A autora, baseada nas propostas de Muehrcke e de Robinson e Petchenik, define o sistema de comunicação cartográfica como a transposição do mundo real (fonte) para a concepção do cartógrafo, que por sua vez produz o mapa (canal) e por fim a concepção do "*percipient*" (receptor).

Grande parte das produções acadêmicas no Brasil e no mundo atual tem como base a psicologia genética e os estudos de Jean Piaget sobre a percepção do espaço pelas crianças e adolescentes. Almeida (2010) considera *Do Desenho ao Mapa* e *La Représentation de I'Espace chez I' Enfant* as obras fundamentais de Piaget acerca da construção da representação do espaço cartográfico pelas crianças e adolescentes e que essa gênese da noção de espaço parte do concreto ao abstrato, e, também, parte de uma percepção egocêntrica para uma percepção representativa que envolve três tipos básicos de relações cognitivas: as topológicas, as projetivas e as euclidianas.

A partir do pensamento genético piagetiano, Paganelli (2010) e Pontuschka *et al*. (2009) descrevem os três tipos de relações espaciais desenvolvidos ao longo da vida pelas crianças e adolescentes. As relações topológicas[5] constroem dois tipos de sistema: um de referencial móvel (relações projetivas[6] baseadas em um ponto de vista) e um de referencial fixo (relações euclidianas[7] baseadas na noção de distância associada à medida linear, de superfície, de volume e de grau). As relações topológicas desenvolvem-se até os seis anos de idade e as relações projetivas e euclidianas desenvolvem-se concomitantemente entre os sete e quatorze anos de idade.

Na perspectiva desses estudos, as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental ainda estão construindo a percepção do espaço e geralmente é no final desse ciclo que conseguem ter uma percepção abstrata do espaço e de sua representação. Nessa direção, cabe ao professor identificar as especificidades de cada criança e adolescente sabendo que o desenvolvimento psicológico é individual e progressivo. Outrossim, as crianças e adolescentes precisariam construir individualmente a noção de espaço e de sua representação e ao professor caberia propor atividades que favorecem tanto o desenvolvimento psicológico quanto a alfabetização cartográfica. Assim, de acordo com a psicologia genética piagetiana, a criança parte do seu próprio corpo e o utiliza como referencial de orientação geográfica. Os dois planos do eixo cartesiano direita-es-

5 As relações e operações topológicas são as noções de continuidade, de envolvência (dentro/fora), de ordem espacial, de junção ou separação e de vizinhança.

6 As relações projetivas são as relacionadas à perspectiva, como as noções de esquerda/direita absoluta, relativa e inversa, frente/atrás, em cima/embaixo e a reta projetiva.

7 As relações euclidianas são as lineares, das coordenadas retangulares e de graus como as noções de conservação de volume exterior e interior, a construção de coordenadas métricas, a construção vertical/horizontal, a conservação de superfície, a conservação de comprimento, a conservação de distância e a construção de medida.

querda e acima-abaixo partiriam do seu próprio corpo para, depois, serem compreendidos no mapa.

Le Sann (2010) sugere em seu estudo que as coordenadas do espaço euclidiano devem partir da própria criança e sua percepção das três dimensões: esquerda-direita, cima-embaixo, frente-trás. A ação possuiria um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente dentro da psicologia genética. Almeida (2010), a partir desses estudos, sugere então uma metodologia de introdução da cartografia com crianças e adolescentes. A primeira etapa, voltada para o espaço concreto, seria a utilização de modelos tridimensionais como a produção de maquetes. A segunda torna facultativo o uso de modelos concretos para áreas conhecidas. E a terceira etapa já contemplaria o domínio de conhecimentos abstratos como o cálculo, estudo da escala, latitude e longitude, das projeções cartográficas e técnicas de representação temática.

Blaut e Stea (1971) afirmam que todo mapa cognitivo é essencialmente mental, apesar de haver certo desconhecimento sobre os aspectos neurofisiológicos envolvidos. Os autores identificam dois tipos de mapeamento cognitivo: o icônico e o linguístico. O mapeamento icônico envolve a interpretação direta de significados convencionais estabelecidos por um sistema de sinais, sem a necessidade de traduzir esses sinais para outro sistema, como a linguagem escrita. Já o mapeamento linguístico requer a utilização de sinais e regras que possuem significados convencionais e que, frequentemente, dependem de uma legenda e de tradução para serem compreendidos.

A aprendizagem do uso de mapas exige a integração de ambos os tipos de mapeamento: o icônico e o linguístico. Professores, ao lidar com descrições da superfície da Terra, de países, Estados e nações, precisam ter conhecimentos geográficos sólidos para con-

textualizar temporal e espacialmente acontecimentos históricos e fenômenos culturais. Assim, é fundamental que os estudantes desenvolvam um conhecimento geográfico que lhes permita "visualizar" e serem capazes de "visualizar mentalmente" o espaço geográfico durante as aulas.

4 **Aspectos legais**

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica trouxe à tona a importância de discutir o papel da cartografia no ensino de História, especialmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que servem de base para todas as propostas curriculares brasileiras. Os PCN, em consonância com Oliveira (2010), afirmam que apenas a Geografia pode fornecer aos alunos a formação básica necessária para o correto emprego de mapas e gráficos. Apesar de a alfabetização cartográfica ser tradicionalmente atribuída aos geógrafos, o conceito de letramento cartográfico, adotado neste estudo, expande essa responsabilidade para todos os profissionais da educação. Como argumenta Soares (2003), o letramento é uma responsabilidade compartilhada, e a cartografia pode ser utilizada em diversas disciplinas, como Geografia, História, Sociologia, Economia e Biologia, por representar a espacialização de fenômenos naturais ou socioculturais.

Para os historiadores, o estudo da cartografia deve estar articulado ao ensino da própria disciplina, especialmente na representação espacial de recortes históricos. O PCN do Ensino Fundamental (1997) estabelece como objetivo que os alunos e alunas sejam capazes de utilizar diversas linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — para produzir, expressar e comunicar suas ideias, além de interpretar e usufruir das diferentes produções cul-

turais. Essa diversidade de linguagens deve proporcionar aos estudantes oportunidades de comunicação nas formas oral, escrita, gestual, figurada, musical e rítmica.

Uma proposta dos PCN (1997) para a disciplina de História no Ensino Fundamental, que remonta à década de 1970, foi a divisão em quatro ciclos baseados na concepção de círculos concêntricos, correspondendo aos estágios psicológicos dos alunos. Essa abordagem parte de uma compreensão concreta do mundo, que vai se tornando mais abstrata. A proposta também se alinha com a psicologia genética, sugerindo que o estudo do espaço geográfico no Ensino Fundamental deve começar na escala local e progredir até a escala global, começando pelo estudo da própria localidade (comunidade, bairro, município, estado) e avançando até o país, continente e mundo.

Vale destacar que essa percepção gradual do espaço geográfico se materializa na divisão da disciplina de História em quatro ciclos: o Primeiro foca na História Local e do Cotidiano; o Segundo, na História das Organizações Populacionais; o Terceiro, na História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho; e o Quarto, na História das Representações e das Relações de Poder. Para os professores de História, é essencial, à luz dos recentes estudos psicopedagógicos sobre letramento cartográfico, utilizar mapas e gráficos de maneira coerente em sala de aula, respeitando as especificidades de cada tempo do desenvolvimento dos estudantes.

As orientações pedagógicas dos PCN de História do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1997) para a alfabetização cartográfica incluem o uso de diferentes formas de expressão, como mapas, maquetes e o estudo do meio[8] por meio de trabalhos de campo. Para os

8 Estudo do Meio: é um método de ensino que permite aos docentes e discentes o contato direto com determinado espaço geográfico e com a produção de conhecimento interdisciplinar.

Anos Finais (1998), sugerem-se atividades didáticas como a elaboração de resumos em forma de gráficos, o uso de documentos históricos como mapas e relatos de viagem, o estudo de fontes históricas como sítios arqueológicos e plantas urbanas, e a análise dos patrimônios históricos e culturais com valor natural-ecológico, histórico-artístico ou documental. O uso de formas concretas do espaço geográfico, como maquetes, é particularmente recomendado para todas as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. O estudo do meio pode contribuir significativamente para a alfabetização cartográfica, especialmente quando o professor orienta a reprodução dos espaços visitados em forma de desenhos, croquis e plantas de edificações. Já o estudo de gráficos mais complexos, como colunas, evolução ou pizza, é geralmente reservado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, dada a maior necessidade de abstração desses conteúdos e a consequente intervenção do professor.

Por outro lado, os PCN do Ensino Médio (2002) atribuem inteiramente aos geógrafos a responsabilidade pelo estudo cartográfico, que envolve a leitura, análise e interpretação de mapas, gráficos e tabelas. No entanto, reconhece-se o caráter interdisciplinar das Ciências Humanas. A Matriz de Referência para o Enem (2009) define como uma das trinta habilidades das Ciências Humanas e suas Tecnologias a capacidade de "interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos" (Brasil, 2009, p. 12). Além disso, a representação espacial é considerada um objeto de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias, e conteúdos conceituais como projeções cartográficas, leitura de mapas temáticos, físicos e políticos, e tecnologias modernas aplicadas à cartografia são incluídos. Por sua vez, a BNCC (2018, p. 521) destaca o papel do componente Matemática e suas Tecnologias no ensino de cartografia e justifica esse

conhecimento, pois "vivermos em um mundo conectado com celulares às mãos, aparelhos de geolocalização, TVs a cabo, câmeras de vigilância etc., o estudo do movimento e posição tem muitas finalidades em diversas áreas". O documento sugere um deslocamento do "núcleo duro" de cartografia e do seu respectivo ensino das Humanidades para a Matemática[9].

Conclui-se, portanto, que o PCN para o Ensino Médio considera que a alfabetização cartográfica já deve estar plenamente consolidada, atribuindo ao geógrafo o papel de aprofundar os estudos cartográficos. No entanto, é crucial que os historiadores saibam identificar as dificuldades dos alunos e possam realizar intervenções pedagógicas — promovendo o letramento cartográfico — para recuperar possíveis defasagens na compreensão e uso da linguagem cartográfica.

5 Considerações finais

Por meio de uma atuação apenas no formato da bricolagem, os professores aprendem a ensinar ensinando. Da mesma forma a maioria dos professores de História aprendem a ensinar cartografia de forma improvisada. O problema é que esse saber empírico se transforma em uma solução algorítmica[10] fechada, isolada e ineficiente. Toda docência deve estar firmemente alicerçada em conhecimentos científicos. Hoje é inconcebível utilizar mapas na sala de aula de História sem considerar conhecimentos essenciais de

9 Isso reflete uma tendência atual das humanidades de desnaturalizar e "desmatematizar" o seu conteúdo. As Ciências Humanas tendem a se afastar de conteúdos que envolvam Ciências Naturais e Matemática. Essa prática pode prejudicar o próprio desenvolvimento das humanidades e do seu ensino.

10 Algoritmo é uma sequência finita de raciocínios, operações ou regras que visam à solução de um determinado problema. Uma solução algorítmica refere-se a um conjunto finito, incipiente e insuficiente para resolução de problemas, especialmente aqueles que escapam ao próprio algoritmo.

Cartografia, Teoria da Comunicação, Matemática, Psicopedagogia e outros.

O objetivo final do uso de mapas em sala de aula é o letramento cartográfico. Saber utilizar a linguagem cartográfica no dia a dia ainda é uma dificuldade imensa para docentes e discentes. E para solucionar esse problema é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de professores de História implementem a disciplina de Cartografia e Didática de Cartografia no currículo acadêmico. Com os docentes previamente letrados e alfabetizados cartograficamente, devem os professores da Educação Básica utilizar de forma correta os conhecimentos cartográficos em sala de aula, em todos os níveis de ensino e de forma contínua e progressiva, respeitando as especificidades de cada faixa etária e o desenvolvimento psicológico e cultural das crianças e adolescentes.

A partir da delimitação teórica e da compreensão dos aspectos psicopedagógicos da alfabetização cartográfica, como defendemos neste estudo, é possível que os professores de História contribuam para o letramento cartográfico de crianças, adolescentes e adultos. A legislação educacional também fornece aos historiadores sugestões de práticas que colaboram para a melhoria da qualidade de ensino de cartografia. Algumas sugestões metodológicas também fornecem subsídios para o uso correto e coerente de mapas antigos e mapas históricos em sala de aula. Assim, podemos caminhar no sentido de que a leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e tabelas permitam aos discentes o domínio de uma linguagem específica que possibilite a eles intervirem na realidade para melhorá-la.

Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Reencontrando a Antiga Cidade de São Sebastião: Mapas Conjecturais do Rio de Janeiro do Século

XVI. **Cidades**: Revista Científica/Grupo de Estudos Urbanos, São Paulo: Gráfica Provo, v. 2, n. 4. p. 189-220, jun-dez. 2005.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 145-171.

ANDERSON, Paul S. **Princípios de Cartografia Básica**. Disponível em: http://files.geocultura.net/200001061-bc989bd926/Cartografia-Basica.pdf Acesso em: 17 dez. 2016.

ANDRADE, Adriano Bittencourt. A Cartografia Histórica como Instrumento para Análises de Configurações Espaciais Pretéritas: O Uso de Mapas Conjecturais. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 5., 2013. **Anais do VSLBCH.** Petrópolis, 2013.

ARTEAGA, Giovanny Aldemar. El Mapa Histórico como Técnica Didáctica para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. In: ***VII Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano "La Construccíon de América Latina"***, VII, 2011, Pasto. Disponível em: https://educacionhistociabenm.files.wordpress.com/2016/02/el-mapa-histc3b3rico-g-arteaga-pdf. Acesso em: 17 dez. 2016.

BARRACLOUGH, Geoffrey (ed.). **Atlas da História do Mundo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

BLACK, Jeremy (ed.). **O Atlas da História do Mundo**. 2. ed. Londres: Dorling Kindersley, 2005.

BLAUT, James M; STEA, David. Studies of Geographic Learning. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 61, p. 387-93, jun. 1971.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. Brasília, MEC/SEF, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio.** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL**. Matriz Curricular do Novo ENEM**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História:** Metodologia de Ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BROTTON, Jerry. **Great Maps**. Nova York: DK & Smithsonian Institute, 2014.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina. **Oficina de História:** Volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

CARDOSO, Oldimar. Para uma Definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História,** *São Pa*ulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. **Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I**. Natal: EDUFRN, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Letramento Cartográfico e a Formação Docente: O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais. *In*:

ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA – REFLEXIONES Y RESPONSABILIDADES DE LA GEOGRAFIA EM AMERICA LATINA PARA EL SIGLO XXI, 9., 2003, Merida, Yucatán. **Anais do 9º Encuentro de Geógrafos de América Latina** – Reflexiones y Responsabilidades de la Geografia em América Latina para el Siglo XXI. México, 2003.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos Mapas, Novas Leituras: Revisitando a História da Cartografia. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

HARLEY, J. B. The Map and the Development of the History of Cartography. *In*: HARLEY, J. B; WOODWARD, David (ed.). **The History of Cartography:** Cartography in Prehistoric, Ancient and Medieval Europe and the Mediterranean. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 1987.

HINSSEN, Peter. Era Digital: "E Nada Voltará a Ser como Antes". **Código 560**, Lisboa, v. 19, p. 44-45, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.peterhinssen.com/downloads/ printmedia/189/era_digital.pdf. Acesso em: 17 dez. 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001.

LE SANN, Janine G. Metodologia para Introduzir a Geografia no Ensino Fundamental. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: Teoria e Prática.**Geografia,** Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

MARTINELLI, Marcello. A Sistematização da Cartografia Temática. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEWMAN, Cathy. A Arte e a Ciência do Onde. **National Geographic Brasil,** São Paulo, p. 100-113, mar. 2015.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. Geografia e Cartografia Escolar: O Que Sabem e Como Ensinam Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAGANELLI, TomokoIyda. Para Construção do Espaço Geográfico na Criança. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAISZ, Erwin Josephus. **Cartografia Geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1969.

RAMOS, Ana Paula Amorim; ALMEIDA, Rosângela Sousa de; CHAVES, Joselisa Maria. **Entendendo a Cartografia por Meio do Google Earth:** Elaboração de Tutorial Didático para Aulas na Educação Básica. Disponível em: https://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/315/CT09-10_1404048693.pdf Acesso em: 17 dez. 2016.

RODRIGUES, André Figueiredo. Os Usos da Cartografia Histórica nos Livros Didáticos. *In*: **Navigator**: Subsídios para a História Marítima do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 7-23, 2006. Disponí-

vel em: http://www.revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art1.pdf. Acesso em: 13 out. 2016.

SANZ, Antonio Crespo; WYTTENBACH, Alberto Fernández. **¿Cartografía antigua o Cartografía histórica?** *In*: **Estudios Geográficos,** Madrid, v. LXXII, n. 271, p. 403-420, 2011.

SILVA, Ivison de Souza. **Cartografia Aplicada ao Ensino de História.** 2003. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IvisondeSouzaSilva.pdf . Acesso em: 13 out. 2016.

SIMIELLI, Maria Elena. O Mapa como Meio de Comunicação e a Alfabetização Cartográfica. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker. O Que é Letramento. **Diário do Grande ABC,** Santo André, p. 3, 2003.

DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA

Professor de História da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE-GO), mestre em Ensino de História pelo Programa Prof. de História da UFRJ/UFG e especialista em Design Instrucional pelo Senac-SP e em Ensino de História pela UEG. Sua linha de pesquisa é focada em História da Ciência, História Regional e História Local. Também é autor de livros sobre História e Ensino de História. E-mail: douglascesardealmeida@hotmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/8492440610717258

CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) com linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura, e mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui especializações em Psicopedagogia, Educação e Tecnologias e Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela UEG. Atua como professora efetiva da Educação Básica (Seduc-GO) e do Ensino Superior (UEG). Desenvolve atividades de ensino e extensão e atua como pesquisadora e integrante de grupos nacional e estadual de pesquisas na linha que envolve crianças/crianças do campo e tecnologias digitais (Gepcei/Grupeci). Integra o comitê editorial da Revista Espaço Livre. Autora de artigos e outras produções acadêmicas que discutem perspectivas críticas sobre a educação em intersecção com crianças, classes sociais e tecnologias digitais. Integra a equipe do Mestrado em Educação da FaSeM (em processo de construção). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7583-9631 Lattes: https://lattes.cnpq.br/0045110702353083 E-mail: claudiabertoso@gmail.com ou claudia.bertoso@ueg.br

Os discentes também não são capazes de discernir a própria natureza textual-visual do mapa quase sempre, o confundindo como um desenho ou mera ilustração. Isso sem contar que grande parte dos professores não estão preparados para o ensino de cartografia. Desconhecem noções importantes como a da escala cartográfica, uso correto da legenda e demais conteúdos essenciais de cartografia, como as projeções cartográficas, visão oblíqua e vertical, tipos de mapas, entre outras.

CARTOGRAFIA E DIDÁTICA DE CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS: PARTE II

DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA
CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

1 **Introdução**

O uso de mapas é uma prática recorrente no ensino-aprendizagem da disciplina de História na Educação Básica, que geralmente é realizada de forma pontual, descontextualizada e na forma da *bricolage*[11]. O objetivo deste artigo é oferecer alternativas metodológicas do emprego correto de mapas na sala de aula de História. Para isso é necessário diferenciar mapa antigo e mapa histórico, da mesma forma oferecer subsídios para professores e alunos produzirem seus próprios mapas históricos analógicos ou digitais a partir de fontes históricas e historiográficas tanto documentais quanto cartográficas. Para esse fim, utilizamos como exemplos a produção cartográfica sobre a província e Estado de Goyaz (atuais estados de Goiás e Tocantins, além do Distrito Federal) no século XIX e início do século XX, período da elaboração dos primeiros censos do país, da consolidação das fronteiras nacionais e do mapeamento completo do território.

De se destacar que as conexões epistemológicas entre História e a Cartografia se conjugam na História da Cartografia, na Cartografia Antiga e na Cartografia Histórica. Essa interface, fruto natural da especialização das diversas ciências, possui perspectivas próprias

11

que são inerentes tanto à História quanto ao Ensino de História. A História da Cartografia descreve diacronicamente os progressos e os vieses da ciência cartográfica e o seu desenvolvimento ao longo do tempo e do espaço. Já a Cartografia Antiga corresponde ao estudo de mapas antigos que na tradição anglo-saxã são conhecidos como *old maps* ou *archaic maps*. Os mapas antigos são todos os mapas produzidos e que atualmente não possuem utilidade do ponto de vista prático. E, por fim, a Cartografia Histórica corresponde à produção de mapas históricos na atualidade, que em língua inglesa são denominados como *historical maps*. A elaboração de mapas históricos é um processo interdisciplinar que envolve a colaboração de cartógrafos e de historiadores. Os mapas históricos são um dos vários tipos de mapas temáticos e são produzidos a partir de fontes históricas e historiográficas tanto documentais, quanto arqueológicas e cartográficas.

É importante reafirmar a necessidade de historiadores e profissionais da educação da disciplina de História de possuírem conhecimentos do arcabouço teórico, técnico e prático da ciência cartográfica, pois o uso de mapas no ensino-aprendizagem da disciplina é frequente e útil. Todos os cursos de formação inicial e continuada devem fornecer uma capacitação básica de Cartografia aos atuais e futuros docentes, a fim de manipularem de forma correta mapas no ensino-aprendizagem de História.

2 **Aspectos metodológicos**

Várias críticas são feitas à forma como o mapa é trabalhado em sala de aula. Oliveira (2010) sugere o desenvolvimento de métodos que transformem o "ensino pelo mapa no ensino do mapa" (Almeida, 2010, p. 15-16). Concordando com Simielli (2010), podemos afirmar que muitos professores utilizam o mapa em sala de

aula apenas como um recurso visual. Os discentes também não são capazes de discernir a própria natureza textual-visual do mapa quase sempre, o confundindo como um desenho ou mera ilustração. Isso sem contar que grande parte dos professores não estão preparados para o ensino de cartografia. Desconhecem noções importantes como a da escala cartográfica, uso correto da legenda e demais conteúdos essenciais de cartografia, como as projeções cartográficas, visão oblíqua e vertical, tipos de mapas, entre outras. Rodrigues (2006) também critica a forma como as fontes não escritas, como pinturas históricas, litogravuras, gráficos, mapas históricos e esquemas-resumo são utilizadas em sala de aula pelo professor. Para o autor, essas imagens são usadas apenas de forma ilustrativa, tanto nos livros didáticos, como na sala de aula pelos docentes. Para superar esses problemas, seria necessária a implementação da disciplina de Cartografia e Didática de Cartografia tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada dos docentes.

Além dessas constatações, podemos ainda identificar outras formas erradas de se trabalhar o mapa em sala de aula. O mapa histórico e o mapa antigo não podem ser utilizados apenas como figurativos ou "desenhos", como uma simples atividade artística que envolva pintar ou colorir um mapa. Também não devem ser usados apenas de forma pontual. O ideal seria que o ensino de Cartografia Histórica, Cartografia Antiga e História da Cartografia sejam contínuos e concomitantes com o ensino de História. É necessário, como parte do letramento cartográfico, que todos os professores de História trabalhem mapas históricos e mapas antigos em toda a Educação Básica. Outro problema atual da educação pública brasileira é o seu foco quase exclusivo na linguagem escrita enquanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) proporcionam uma variedade imensa de novas ferramentas audiovisuais. Hoje é

pertinente afirmar que o uso de imagens e áudio na mídia concorre, com vitória esmagadora, com a educação escolar, arcaica, muitas vezes focada apenas na escrita e na oralidade.

Nesse contexto, como sugestões de trabalho com mapas antigos e mapas históricos no ensino, podemos identificar três formas de explorar a Cartografia Histórica, a Cartografia Antiga e a História da Cartografia em sala de aula. O mapa antigo deve ser analisado como documento histórico e iconográfico. O mapa histórico presente em livros didáticos, atlas históricos ou em outros tipos de materiais didáticos e paradidáticos deve ser analisado como tal, possuindo metodologia própria. Uma terceira forma de uso da Cartografia Histórica pelos docentes e discentes é justamente a produção de mapas históricos baseados em mapas mudos ou em branco e, também, em textos históricos e historiográficos. Abaixo apresentamos sugestões de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula, relembrando que a História da Cartografia, a Cartografia Histórica e a Cartografia Antiga ainda são temas pouco explorados na produção acadêmica no Brasil e no mundo atual.

2.1 O mapa antigo: documento histórico e iconográfico

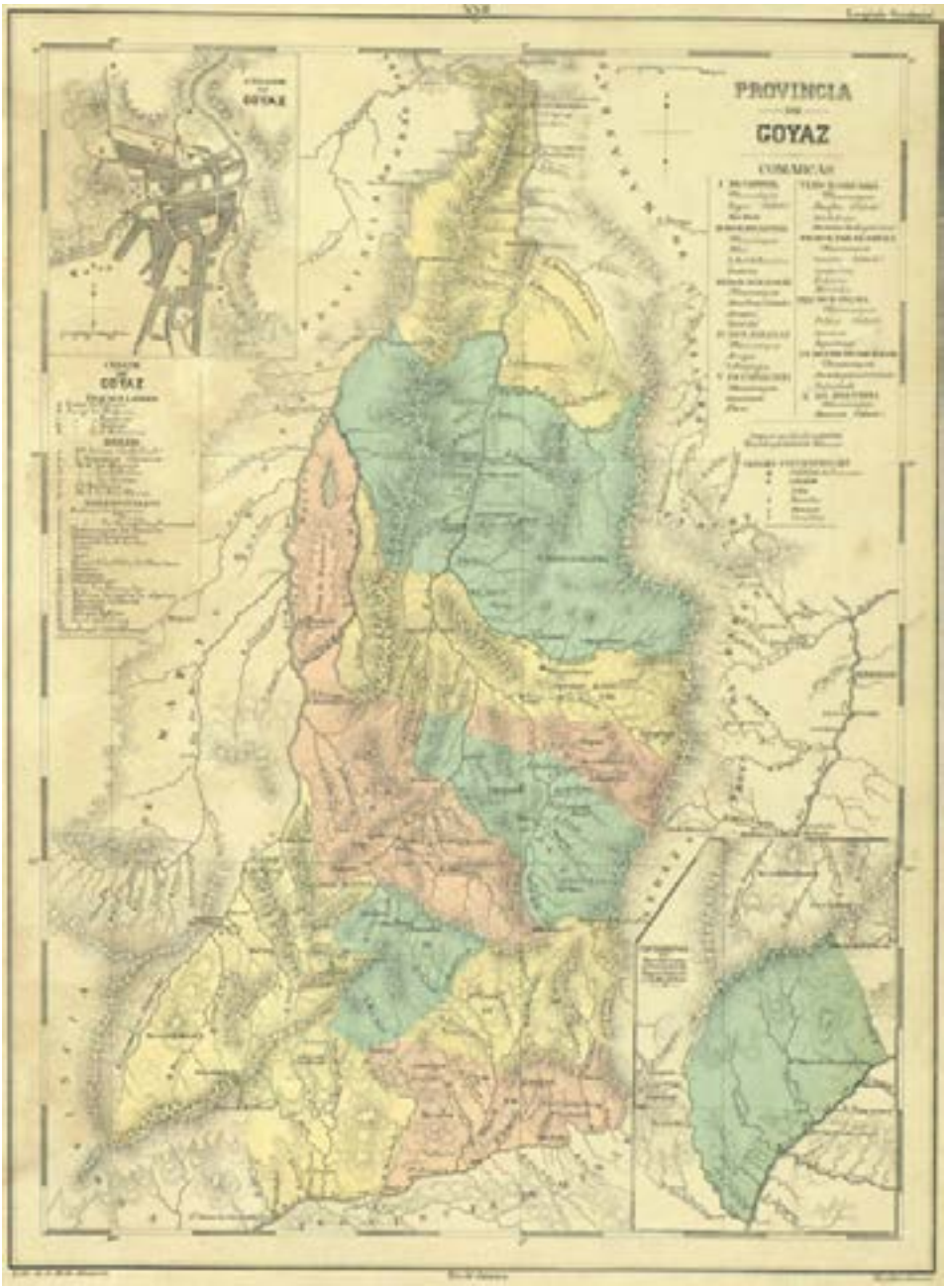
O mapa antigo (Figura 1) é qualquer mapa que hoje não é mais utilizado, e se tem um valor atual, é justamente o histórico. A História da Cartografia até o século XX era a história dos descobrimentos e das explorações. O mapeamento da superfície, dos oceanos, do interior do planeta e do espaço sideral se confunde com a própria história da humanidade. As expedições de mapeamento, militares ou científicas, tinham objetivos variados, como botânica, mineralogia, zoologia, cartografia, arqueologia, paleontologia e etnologia. Em si só, essas expedições e seus relatos históricos interessam a todos os historiadores pela riqueza de informações de todos os tipos sobre

o conhecimento da natureza e de sua diversidade, como também pela produção cartográfica. Segundo Silva (2003, p. 5), "a História contribuiu para a Cartografia assim como a Cartografia contribuiu para a História".

De acordo com Harley e Woodward (2011), a História da Cartografia é uma ciência multidisciplinar que envolve Cartografia, Geografia, História e Ciência. Gomes (2004) acrescenta ainda a Arte e a História da Arte. É nessa perspectiva interdisciplinar que propomos o estudo de mapas antigos considerando sua dupla natureza: como documento histórico e como fonte iconográfica.

Brodbeck (2012) reconhece o mapa antigo como um documento histórico e, também, como instrumento de estudo da História. Afirma que os mapas antigos oferecem diferentes visões e interpretações de regiões do planeta e sugere como metodologia de estudo a comparação entre mapas antigos e mapas atuais como ferramenta para compreensão do passado. Rodrigues (2006) exibe o uso da seguinte metodologia em três passos. O primeiro deles é a apresentação do mapa antigo sem legenda ou crédito; o segundo corresponde à leitura de informações internas e externas ao mapa; e o terceiro é a produção de legendas pelos discentes. Essa metodologia para análise de mapas antigos parece ser eficiente se somada a outros fatores. O mapa antigo é um artefato ou mesmo uma obra de arte e para interpretá-lo é necessário conhecer o contexto histórico de sua produção; os autores responsáveis pela sua encomenda, produção e divulgação; as características operacionais de sua elaboração, como os materiais e técnicas utilizados na sua produção, assim como as dimensões; local em que foi produzido e sua localização atual; a análise do próprio mapa e seus aspectos de representação de uma parte ou de toda da superfície da Terra; bem como detalhes artísticos em geral.

Figura 1 - Mapa antigo da Província de Goyaz em 1868

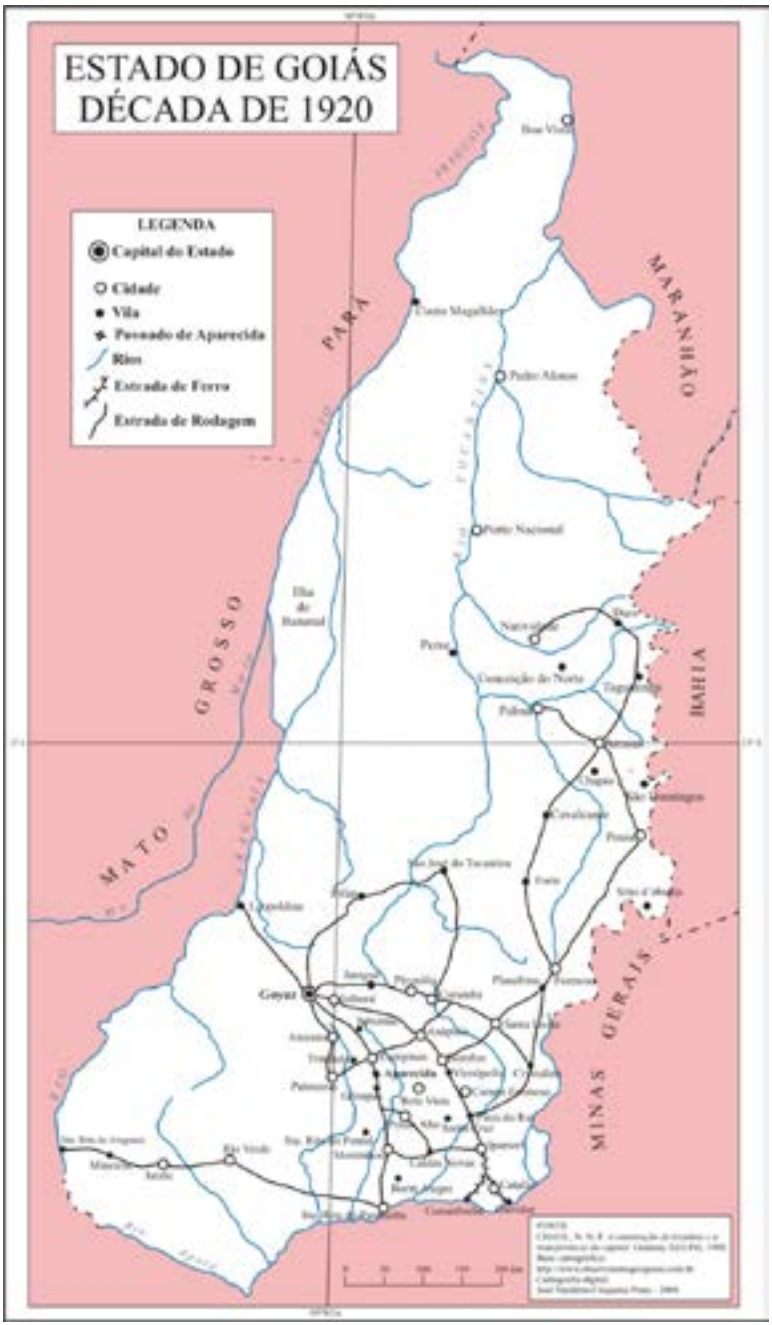


Fonte: Mendes, 1868, p. 64.

2.2 O mapa histórico nos livros didáticos e atlas históricos

O mapa histórico (Figura 2) é qualquer mapa atual produzido com a função de representar o passado ou uma perspectiva do que tenha existido no passado. De acordo com a literatura podemos inferir as seguintes funções do mapa histórico: a informativa, a científica e a pedagógica. Mapas históricos são produzidos pelos cartógrafos auxiliados pelos historiadores. A maior parte dos geodados obtidos pelos cartógrafos advém das pesquisas histórica e arqueológica. O principal meio de divulgação de um mapa histórico ainda é o atlas histórico, mas também os livros didáticos e paradidáticos de História. As imprensas nacional e mundial também são prolíficas publicadoras de mapas históricos. Dessa forma, o professor de História sempre terá em mãos uma variedade imensa de material para o ensino de História.

Figura 2 - Mapa histórico “Estado de Goiás na Década de 1920”



Fonte: Chaul, 1988, p. 27.

Salienta-se que o mapa histórico é um excelente recurso didático nas aulas de História, mas, como alerta Rodrigues (2006), ele deve estar contextualizado com o texto escrito e com o recorte histórico trabalhado. Campos e Claro (2013) fornecem uma metodologia de análise do mapa histórico, que, para eles, é uma representação do espaço geográfico e combina texto e imagem. Os autores propõem uma análise do mapa histórico da "parte pelo todo". Pela leitura dessas obras foi possível coletar e elaborar uma lista de onze passos para a leitura de um mapa histórico. Seriam: leitura do título; localização mundial reconhecendo as partes do mundo representadas no mapa; identificação das partes destacadas do mundo no mapa como continentes, países, regiões; localização pessoal ou relativa do aluno no mapa representado; identificação de mares, lagos e rios; reconhecimento de divisões políticas como impérios, reinos, países e cidades; identificação de formas de relevo ou vegetação; leitura da legenda relacionando-a ao mapa; identificação do momento histórico abordado; leitura global ou total do mapa; associação entre o mapa histórico e o texto do livro didático. Dessa forma, a melhor maneira de analisar o mapa histórico é realizar a sua contextualização, uma microanálise e uma macroanálise.

Nesse mesmo sentido, Arteaga (2011), partindo da sequência cognitiva piagetiana, defende a análise do mapa histórico em quatro etapas: identificação, descrição, explicação e síntese. Outra opção seria o uso do método dialético clássico com questionamentos acerca do mapa histórico.

2.3 Produzindo mapas históricos a partir de mapas mudos e documentos históricos e historiográficos

Abreu (2005) define mapa conjectural o mapa construído a partir de fontes históricas. É um tipo de mapa que é produzido pos-

teriormente ao período histórico desejado com o objetivo de preencher o vácuo deixado pela falta de registros cartográficos. Para a sua produção, faz-se uso de fontes históricas escritas, como relatos de viajantes, documentos oficiais, fontes literárias, etc. Dessa forma, os mapas conjecturais seriam apenas um tipo de mapa histórico baseado em fontes históricas escritas. Poderíamos ainda estender o termo mapa conjectural aos mapas históricos produzidos a partir de pesquisa em mapas históricos, mapas antigos, e fontes históricas e historiográficas. Os mapas históricos são conjecturais, de certa forma, pois representam apenas uma parte conhecida do passado, e essa representação altera-se conforme novas descobertas históricas e arqueológicas vão sendo realizadas.

Atualmente, com as TDICs, professores e alunos têm a facilidade de acesso a uma imensa quantidade de programas, *softwares* e atlas que facilitam ao público em geral a tarefa de confecção de mapas. Apesar de todas essas facilidades, não podemos nos esquecer de que confeccionar mapas históricos demanda tempo, esforço, conhecimentos específicos e pesquisa. Mesmo assim, devemos empreender esforço científico nessa atividade, pois a confecção de mapas é um excelente instrumento facilitador do trabalho pedagógico, que permite, como defendido ao longo deste estudo, aos professores e alunos um acesso amplo às informações geográficas e históricas. Outras vantagens advindas da elaboração de mapas históricos, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, são a alfabetização cartográfica, a memorização de geodados, o conhecimento e a familiarização de topônimos em uso e em desuso.

Mapas mudos são mapas em branco, com poucas informações escritas, limitando-se apenas a mostrar contornos da superfície terrestre como continentes, oceanos, rios, lagos, fronteiras de países e de divisões administrativas, marcadores de cidades e capitais. Esse

tipo de mapa é facilmente encontrado na *internet* e são recursos que podem ter um emprego vastíssimo em sala de aula. A produção de mapas históricos digitais a partir de mapas mudos necessita de conhecimentos técnicos em *softwares* livres ou pagos como o Paint, o CorelDraw e o Photoshop, entre outros. Esses programas de design gráfico permitem a criação de desenhos a partir de imagens em branco ou de imagens preexistentes. É nessa etapa que o mapa mudo é manipulado, a fim de produzir mapas históricos tanto na contextualização de textos escritos quanto também como atividade cartográfica autodidática[12]. Neste último uso espera-se que o mapa corresponda a um instrumento heurístico de aprendizagem cartográfica pelos discentes.

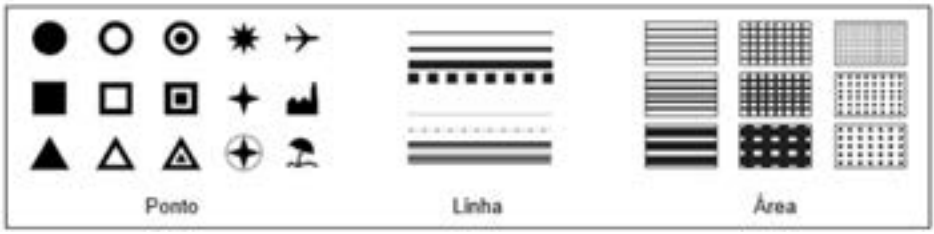
Segundo Simielli (2010), os principais elementos constitutivos do mapa são: a legenda, a orientação, a escala (proporção), o alfabeto cartográfico (linha, ponto, área), a percepção da mudança visual provocada pela visão oblíqua e a visão vertical, e a adaptação da imagem tridimensional para a imagem bidimensional. Para produzir um mapa histórico deve-se considerar a perspectiva da superfície da Terra vista de cima, a visão vertical, e de que a linguagem cartográfica produz representações gráficas bidimensionais. Com o uso do mapa mudo é preciso ainda considerar a orientação utilizando no caso a rosa dos ventos para informar os pontos cardeais e colaterais de determinada parte ou conjunto do planeta. A escala cartográfica também é imprescindível no mapa histórico, pois ela pode ser útil no ensino de História ao analisar distâncias e sua importância no passado.

12 Como atividade cartográfica autodidática definimos as tradicionais com mapas que eram até pouco tempo muito utilizadas no ensino-aprendizagem de História e de Geografia. Muitas atividades com mapas propunham uma análise exploratória do mapa, na qual o estudante aprendia sobre cartografia a partir da prática. Nesse caso, os mapas e as atividades exploratórias deles exploravam de forma heurística o conhecimento cartográfico.

Conforme Carvalho e Araújo (2011), a produção da legenda e do alfabeto cartográfico (linha, ponto e área) equivale ao conjunto de informações que o mapa irá representar graficamente. A eles associa-se também o título do mapa. Devido ao caráter monossêmico do mapa, na elaboração de um mapa histórico devem-se considerar o título, a legenda e o alfabeto cartográfico como essenciais para a sua compreensão. Para tanto devem-se utilizar as primitivas gráficas em formas de pontos, linhas ou áreas. O ponto corresponde sempre a uma localidade e é em cartografia um par de coordenadas. Pode variar de tamanho, forma, cor e tonalidade. Pode ser derivado de figuras geométricas planas ou de pictogramas. A linha expressa graficamente fenômenos espaciais que são lineares, como rios, fronteiras territoriais, rotas. Assumem formas, tamanhos (espessuras), tons e cores diferentes. As linhas podem ser contínuas, descontínuas, simples, duplas, entre outras. As áreas são representadas por figuras geométricas regulares ou polígonos irregulares e resultam do fechamento de linhas que envolvem determinado espaço. Podem representar formas de relevo, bacias hidrográficas, biomas, climas e outros. Possuem cores, tonalidades ou tramas de hachuras internas formadas por linhas e pontos de distribuição regular.

Na Figura 3 estão demonstradas algumas aplicações das primitivas gráficas. Em um mapa mudo utilizando apenas pontos, linhas e áreas, é possível criar digitalmente um mapa histórico associando essa linguagem gráfica aos geodados.

Figura 3 - Alfabeto cartográfico e transcrição gráfica



Fonte: Carvalho; Araújo, 2011, p. 227-228.

Vale destacar que, na elaboração de um mapa histórico, uma das etapas importantes é o levantamento de geodados. A quantidade de conteúdos que se queira representar no mapa histórico deve condicionar a sua forma de expressão gráfica a partir das primitivas gráficas: ponto, linha e área. O levantamento toponímico[13] pode ser obtido em atlas históricos, documentos históricos e obras historiográficas. É sempre importante utilizar os nomes históricos contemporâneos ao período histórico retratado no mapa.

De acordo com as orientações de Barraclough (1995), os topônimos variam conforme o tempo e a língua, e uma mesma localidade pode ter tido diversas denominações ao longo da história. Mas é coerente utilizar o nome do lugar que seja contemporâneo ao mapa histórico. Muitos mapas são anacrônicos, pois podem representar vários séculos, localidades que não existiram ou utilizam nomes de diversas línguas devido às próprias lacunas deixadas pela escassez de fontes escritas e visuais. Mas o mapa histórico deve ser panorâmico ao representar vários períodos de tempo, como séculos ou milênios, de forma a facilitar o estudo de determinado recorte histórico.

Obedecendo a esses princípios básicos, deixamos como exemplo um mapa histórico produzido digitalmente (Figura 4) a partir de

13 Topônimos são nomes de localidades, ou seja, referências geográficas naturais e antrópicas.

um quadro-base (Quadro 1) elaborado a partir de pesquisa dos geodados e sua evolução diacrônica. Nesse caso, foi transformado em mapa mudo um mapa produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2011) a partir de um software editor de imagens. Por fim, foram inseridos no mapa os elementos essenciais da Cartografia e os geodados. Optou-se, nesse caso, por não produzir a arte final para melhor visualização cartográfica.

Quadro 1 - Urbanização da Província de Goyaz de acordo com o Censo Imperial de 1872 e suas denominações atuais

Urbanização da Província de Goyaz em 1872					
Nº	**Municípios**	**Nome Atual**	**Nº**	**Freguesias**	**Localização e Nome Atual**
1	Goyaz	Goiás	1	Sant´ Anna de Goyaz	Goiás*
			2	N.S. do Rosário de Goyaz	Goiás*
			3	N.S. do Rosário da Barra	Buenolândia – Distrito de Goiás
			4	N.S. do Pilar de Ouro-Fino	Itaiu – Distrito de Goiás
			5	São José de Mossamêdes	Mossâmedes
			6	N.S. da Abbadia do Curralinho	Itaberaí
			7	S. Francisco d'Assis do Anicuns	Anicuns
			8	São Sebastião do Allemão	Palmeiras de Goiás
			9	N.S. do Rosário do Rio Claro	Iporá
			10	Santa Rita do Anta	Jeroaquara – Distrito de Faina
			11	São José do Araguaya	Bandeirantes – Distrito de Nova Crixás
			12	Santa Maria	Couto de Magalhães**
2	Jaraguá	Jaraguá	1	N.S. da Penha de Jaraguá	Jaraguá
3	Meia-Ponte	Pirenópolis	1	N.S. do Rosário de Meia-Ponte	Pirenópolis
			2	N.S. da Penha de Corumbá	Corumbá de Goiás

4	Bomfim	Silvânia	1	Senhor do Bom-fim	Silvânia
			2	N.S. da Conceição da Campinas	Campinas – Bairro de Goiânia***
5	Pouso Alto	Piracanjuba	1	N.S. da Abbadia de Pouso Alto	Piracanjuba
6	Santa Cruz	Santa Cruz de Goiás	1	N.S. da Conceição de Santa Cruz	Santa Cruz de Goiás
7	Villa-Bella	Morrinhos	1	N.S. do Carmo de Villa-Bella	Morrinhos
			2	Santa Rita do Paranahyba	Itumbiara
8	Santa Luzia	Luziânia	1	Santa Luzia	Luziânia
9	Formosa	Formosa	1	N.S. da Conceição da Formosa da Imperatriz	Formosa
			2	N.S. do Rosário de Flores	Flores de Goiás****
			3	Santa Rosa	Santa Rosa – Distrito de Formosa
10	Entre-Rios	Ipameri	1	Divino Espírito Santo de Entre-Rios	Ipameri
11	Catalão	Catalão	1	N.S. Madre de Deos do Catalão	Catalão
12	Rio Verde	Rio Verde	1	N.S. das Dôres do Rio Verde	Rio Verde
			2	Divino Espirito Santo do Jatahy	Jataí
13	Rio Bonito	Caiapônia	1	Divino Espírito Santo de Torres do Rio Bonito	Caiapônia
14	Pilar	Pilar de Goiás	1	N.S. Pilar	Pilar de Goiás
			2	N.S. da Conceição de Crixás	Crixás
			3	Santo Antonio do Amaro Leite	Mara Rosa
15	São José do Tocantins	Niquelândia	1	S. José do Tocantins	Niquelândia
			2	N.S. da Conceição de Trahyras	Tupiraçaba – Distrito de Niquelândia

16	Forte	São João d'Aliança	1	S. Sebastião do Forte	São João d'Aliança
			2	S. Theodoro do Nova Roma	Nova Roma*****
17	Cavalcante	Cavalcante	1	Sant'Anna de Cavalcante	Cavalcante
			2	São Felix	Localidade Desaparecida******
18	Arraias	Arraias	1	N. S. dos Remédios de Arraias	Arraias
			2	Santo Antônio do Morro do Chapéo	Monte Alegre de Goiás
19	Taguatinga	Taguatinga	1	Santa Maria do Taguatinga	Taguatinga
20	São Domingos	São Domingos	1	São Domingos	São Domingos
21	Posse	Posse	1	Sant'Anna da Posse	Posse
22	Palma	Paranã	1	São João da Palma	Paranã
			2	Divino Espirito-Santo do Peixe	Peixe
23	Conceição	Conceição do Tocantins	1	N.S. da Conceição do Norte	Conceição do Tocantins
			2	São José do Duro	Dianópolis
24	Natividade	Natividade	1	N.S. da Natividade	Natividade
			2	Sant'Anna da Chapada	Chapada da Natividade
			3	São Miguel e Almas	Almas
25	Porto Imperial	Porto Nacional	1	N.S. das Mercês de Porto Imperial	Porto Nacional
			2	N.S. do Carmo	Monte do Carmo
26	Bôa Vista	Tocantinópolis	1	N.S. da Consolação da Bôa-Vista	Tocantinópolis

Fonte: Elaborado pelos autores. Baseado em dados do site IBGE Municípios e do Censo Histórico do Brasil de 1872

* Goiás: incorporou as antigas freguesias ou paróquias de Sant'Anna de Goyaz e N.S. do Rosário de Goyaz.

** Santa Maria: antigo presídio no rio Araguaia que constantemente mudou de posição ao longo do rio, e que atualmente seu derradeiro sítio está localizado no munícipio de Couto de Magalhães no estado do Tocantins.

*** Campinas: antiga povoação que foi incorporada ao munícipio de Goiânia devido à construção da nova capital do estado de Goiás em 1934.
**** Flores: de acordo com o Censo de 1872, a freguesia de Nossa Senhora do Rosário das Flores figura no município de Formosa, porém, de acordo com o IBGE (2011), figura no município de Forte.
***** Nova Roma: conforme o Censo de 1872, a freguesia de São Theodoro do Nova Roma figura no município de Forte, porém, de acordo com o IBGE (2011), figura no município de Cavalcante.
****** São Felix: antigo arraial localizado na barra do rio São Felix, afluente do rio Tocantins, de notável importância econômica no período colonial e imperial, sendo, inclusive, sede de Casa de Fundição. A localidade já não existe mais e possivelmente foi submersa pela construção da Represa do Lajeado no final do século XX.

Figura 4 - Mapa histórico da Urbanização de Goiás em 1872

Fonte: Os autores. Elaborado digitalmente a partir de mapa mudo editado do IBGE; e de dados do quadro-base produzido a partir da pesquisa toponímica (IBGE, 2011, p. 19).

3 Considerações finais

Ao longo deste artigo foram discutidas algumas sugestões metodológicas que pretendem fornecer subsídios aos docentes de História para o uso desejável e coerente de mapas antigos e mapas históricos em sala de aula. A possibilidade de produzir mapas históricos, tanto por docentes quanto por discentes, também é uma excelente opção para o ensino-aprendizagem da disciplina de História de forma interdisciplinar ao conectar História, Cartografia, Tecnologia e *Design*. É importante ressaltar a necessidade de efetivamente utilizar mapas na sala de aula de História de forma correta, bem como a de inserir a Cartografia e a Didática da Cartografia nos currículos universitários. A leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e tabelas permitem aos discentes o domínio de uma linguagem específica que possibilita a eles intervirem na realidade para melhorá-la. Outro desafio é construir mapas históricos a partir de um Sistema de Informação Geográfica (SIG) livre, como o QGIS, o que demandaria novos estudos.

Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Reencontrando a Antiga Cidade de São Sebastião: Mapas Conjecturais do Rio de Janeiro do Século XVI. **Cidades**: Revista Científica, Grupo de Estudos Urbanos, São Paulo, Gráfica Provo, v. 2. n. 4, p. 189-220, jun-dez. 2005.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 145-171.

ANDERSON, Paul S. **Princípios de Cartografia Básica**. Disponível em: http://files.geocultura.net/200001061-bc989bd926/Cartografia-Basica.pdf Acesso em: 17 dez. 2016.

ANDRADE, Adriano Bittencourt. A Cartografia Histórica como Instrumento para Análises de Configurações Espaciais Pretéritas: O Uso de Mapas Conjecturais. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 5., 2013. **Anais do VSLBCH.** Petrópolis, 2013.

ARTEAGA, Giovanny Aldemar. El Mapa Histórico como Técnica Didáctica para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO LATINOAMERICANO "LA CONSTRUCCÍON DE AMÉRICA LATINA", 7., 2011, Pasto. Disponível em: https://educacionhistociabenm.files.wordpress.com/2016/02/el-mapa-histc3b3rico-g-arteaga-pdf. Acesso em: 17 dez. 2016.

BARRACLOUGH, Geoffrey (ed.). **Atlas da História do Mundo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

BLACK, Jeremy (ed.). **O Atlas da História do Mundo**. 2. ed. Londres: Dorling Kindersley, 2005.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História:** Metodologia de Ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina. **Oficina de História:** Volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. **Leituras Cartográficas e Interpretações Estatísticas I**. Natal: EDUFRN, 2011.

CHAUL, N. N. F. **A Construção de Goiânia e a Transferência da Capital**. Goiânia: Ed. UFG, 1988.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos Mapas, Novas Leituras: Revisitando a História da Cartografia. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

HARLEY, J. B. The Map and the Development of the History of Cartography. *In*: HARLEY, J. B; WOODWARD, David (ed.). **The History of Cartography:** Cartography in Prehistoric, Ancient and Medieval Europe and the Mediterranean. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 1987.

IBGE. **Evolução da Divisão Territorial do Brasil 1872-2010**. IBGE: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?view=detalhes&id=284481. Acesso em: 07 set. 2017.

IBGE. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes. Acesso em: 22 set. 2017.

IBGE. **Site IBGE Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 22 set. 2017.

MARTINELLI, Marcello. A Sistematização da Cartografia Temática. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDES, Candido (org.). **Atlas do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro: Lithographia do Instituto Philomathico, 1868. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/179473. Acesso em: 07 set. 2017.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

RAMOS, Ana Paula Amorim; ALMEIDA, Rosângela Sousa de; CHAVES, Joselisa Maria. **Entendendo a Cartografia por Meio do Google Earth:** Elaboração de Tutorial Didático para Aulas na Educação Básica. Disponível em: https://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/315/CT09-10_1404048693.pdf Acesso em: 17 dez. 2016.

RODRIGUES, André Figueiredo. Os Usos da Cartografia Histórica nos Livros Didáticos. *In*: **Navigator**: Subsídios para a História Marítima do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 7-23, 2006. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art1.pdf. Acesso em: 13 out. 2016.

SANZ, Antonio Crespo; WYTTENBACH, Alberto Fernández. **¿Cartografía antigua o Cartografía histórica?** *In*: **Estudios Geográficos,** Madrid, v. LXXII, n. 271, p. 403-420, 2011.

SILVA, Ivison de Souza. **Cartografia Aplicada ao Ensino de História.** 2003. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IvisondeSouzaSilva.pdf . Acesso em: 13 out. 2016.

SIMIELLI, Maria Elena. O Mapa como Meio de Comunicação e a Alfabetização Cartográfica. *In*: ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

DOUGLAS CESAR DE ALMEIDA

Professor de História da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE-GO), mestre em Ensino de História pelo Programa Prof. de História da UFRJ/UFG e especialista em Design Instrucional pelo Senac-SP e em Ensino de História pela UEG. Sua linha de pesquisa é focada em História da Ciência, História Regional e História Local. Também é autor de livros sobre História e Ensino de História. E-mail: douglascesardealmeida@hotmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/8492440610717258

CLÁUDIA REGINA VASCONCELOS BERTOSO LEITE

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) com linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura, e mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui especializações em Psicopedagogia, Educação e Tecnologias e Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela UEG. Atua como professora efetiva da Educação Básica (Seduc-GO) e do Ensino Superior (UEG). Desenvolve atividades de ensino e extensão e atua como pesquisadora e integrante de grupos nacional e estadual de pesquisas na linha que envolve crianças/crianças do campo e tecnologias digitais (Gepcei/Grupeci). Integra o comitê editorial da Revista Espaço Livre. Autora de artigos e outras produções acadêmicas que discutem perspectivas críticas sobre a educação em intersecção com crianças, classes sociais e tecnologias digitais. Integra a equipe do Mestrado em Educação da FaSeM (em processo de construção). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7583-9631 Lattes: https://lattes.cnpq.br/0045110702353083 E-mail: claudiabertoso@gmail.com ou claudia.bertoso@ueg.br

A EDUCAÇÃO E A CULTURA COMO FIOS QUE TECEM O *HABITUS* DA JUVENTUDE

DAYANE CAMELO SILVA

1 Introdução

É evidente que educação e cultura sempre tiveram uma relação intrínseca. Não menos importante, sabemos que ao longo da história foram vários os estudiosos que se debruçaram sobre essas categorias, a fim de defini-las. Como parte uma da outra, observa-se ainda que ambas sempre estiveram presentes em todos os meios sociais articulando-se e emitindo características aos mais diversos grupos sociais. Assim sendo, vale destacar que educação e cultura são o constructo uma da outra.

Partindo dessas observações, ressalta-se a relação estabelecida entre educação e cultura na constituição dos mais variados *habitus* sociais. Para tanto, concebemos *habitus* a partir da teoria bourdiesiana, portanto, discorremos sobre essa noção à vista do sociólogo Pierre Bourdieu (Ortiz, 1994). Não menos importante, levantamos ponderações sobre o jovem e a juventude com vistas a valorarmos não apenas os aspectos biológicos dessa fase, mas buscarmos compreendê-los em sua completude. Assim sendo, são relacionados o processo educativo, a cultura e o *habitus* da juventude, uma vez que a díade inicial (educação e cultura) colabora com disposições que são incorporadas pelos agentes sociais, neste caso, o jovem, demarcando algumas de suas características.

À vista dessas primeiras impressões, o presente artigo está estruturado em partes que se inter-relacionam de modo que, inicialmente, propomos a presente introdução, a fim de destacarmos quais os pontos principais a serem ponderados durante esta argumentação. Em seguida, temos como intuito realizar a exposição das considerações iniciais acerca de algumas das concepções de educação e de cultura, sem necessariamente assumirmos um posicionamento, uma vez que o desejo é de apenas reflexão.

Como continuidade, pretendemos apresentar a noção de *habitus* a partir da teoria bourdiesiana, por conseguinte, descrevermos sobre as categorias jovem e juventude e, por fim, buscarmos relacionar a educação e a cultura como disposições que tecem o *habitus* da juventude. Não obstante, o artigo é finalizado com as considerações finais a partir da reflexão realizada.

2 Considerações iniciais acerca das concepções de Educação e de Cultura

Sabe-se que são várias as concepções que envolvem a educação e a cultura ao longo da história. À vista disso, é proposto neste primeiro momento uma abordagem de alguns conceitos ou posicionamentos que envolvem estas, a fim de traçarmos uma linha de pensamento e, a partir de nossas disposições incorporadas, podermos compreendê-las.

Nesse sentido, Brandão (1990) destaca que a educação sempre esteve presente na história e em todos os contextos sociais que envolvem o ser humano. Logo, para esse autor, a educação não é algo externo ao sujeito, uma vez que se trata de uma construção social. Em outras palavras, a educação está presente nas relações sociais, nos processos e nas situações que envolvam a reprodução e a construção do saber, assim como a manutenção do poder. Por ora,

evidencia-se a educação como uma instituição social que legitima, a partir de classes e grupos sociais específicos, o poder destes sobre os demais com o intuito de que seus objetivos e interesses econômicos, políticos e culturais sejam mantidos e alcançados a partir da sociedade que desejam.

De outra maneira e tomando como base a Constituição Federal de 1988, compreende-se que a Educação deve propiciar meios para que o sujeito seja capaz de se socializar e se realizar de modo intelectual, cultural e profissional.

> Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com prioridade absoluta, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Constituição Federal, 1988).

Depreende-se, no artigo supracitado, que o sentido verdadeiro da educação a partir da Constituição Federal se relaciona com a aquisição da cultura, com o desenvolvimento do saber intelectual e com as experiências éticas voltadas ao saber necessário para a vida. Não menos importante, faz-se válido destacar que a educação está intrinsecamente relacionada a uma estratégia de ação demarcada por uma intencionalidade, com significados históricos e sociais que constituem e são constituintes das relações humanas.

É nessa perspectiva que Loureiro (1988, p. 20) destaca que a educação não é uma ação específica da escola, mas, sim, que "[...] é antes de tudo, formação de consciência, aquisição de conhecimento do real, aquisição essa que se faz em sociedade". Logo, o processo

de ensinar e apreender, de educar-se, dá-se por meio do processo de socialização em que ambos se educam e adquirem consciência de suas realidades. É nessa relação de mão dupla que ambos estabelecem entre si e o meio em que vivem condições concretas que fazem da educação não só uma prática relacionada de modo peculiar com o ambiente escolar, mas, sim, uma prática que extrapola os muros deste e se pauta em diversas outras práticas, entre elas, as sociais nos mais diversos ambientes.

Sendo assim, Brandão (1993) reforça ainda que a educação está entre todos e, nesse sentido, pode ser considerada um meio pelo qual as pessoas fazem do que consideram comum, algo comunitário. Para esse autor, a educação representa uma parte do modo de vida da sociedade e dos grupos sociais que a integra, ou seja, está presente no espaço escolar, mas também em todos os locais em que há condições e estruturas que possibilitem a construção do saber. Não obstante, vale destacar que a existência da educação se dá de diversas formas, bem como o seu modo de ser praticado pode ocorrer em diversas situações. Logo, a educação pode refletir a relação existente entre os diversos sujeitos e suas intenções, mesmo que subjetivas, de ensinar e aprender.

Nota-se, então, que educação se relaciona de forma direta com os modos de ser, agir e pensar da sociedade e que para a compreender faz-se necessário ampliarmos a noção quanto à circunscrição do campo educacional, assim como nos abrirmos ao diálogo quanto às suas novas concepções.

Não obstante, a educação trata-se ainda de um processo ininterrupto que cerca, colabora e demarca o desenvolvimento humano a partir da preservação, bem como da transmissão do que chamamos de herança cultural. Logo, observa-se a valoração da escola sendo esta, por meio da socialização, responsável por cola-

borar na perpetuação da cultura. Não menos importante, as relações entre esta díade (educação/escola e cultura) é intrínseca ao ato educativo e ao desenvolvimento do pensamento educacional, posto que toda educação reflete a cultura de uma sociedade e, sobretudo, do período histórico em que se localiza. Tal relação se dá de modo intrínseco, a fim de constituir um universo educativo, uma vez que se encontram entrelaçadas e fortemente articuladas (Souza, 2012).

No que tange à cultura, é importante destacar que ela pode se relacionar com o modo como o sujeito entende e constrói a sua identidade em uma sociedade ou dentro de um grupo social específico. Sendo assim, os gostos musicais, a arte, bem como outras expressões de cultura permitem identificá-lo e localizá-lo dentro de um espaço social, ou seja, este é caracterizado a partir do que consome e o seu estilo de vida também é demarcado por tais disposições (De Assis, 2012).

À vista disso, vale destacar que a educação imprime e manifesta a própria cultura. Logo, a relação estabelecida entre esta díade (educação e cultura) dá-se por meio de uma dinamicidade presente no processo histórico, em outras palavras, da capacidade de reformulação, criação e compartilhamento constante do saber. É essa a dinâmica que denominamos processo cultural, ou seja, condição social inerente ao ser humano, uma vez que este se demuda ao longo dos anos, sendo necessários conhecimento e aprendizado (Valente, 1999).

Sendo assim, a partir da argumentação inicialmente desenvolvida no que diz respeito aos conceitos de educação e cultura, torna-se possível afirmar a estreita relação entre elas. Logo, a cultura é parte constituinte da prática existencial, em outras palavras, toda prática humana dentro de uma sociedade possui uma dimensão cul-

tural. A exemplo disso, tem-se a escola como ambiente que proporciona reformulação, construção e troca de conhecimentos e valores entre os sujeitos que operam nesse campo sociocultural. Ademais, vale salientar ainda que a educação e a cultura são indivisíveis, independentemente de se ter ou não o espaço escolar, uma vez que a educação se dá nos mais diversos locais e diante das mais variadas situações (Souza, 2012).

3 A noção de *habitus* a partir da teoria bourdiesiana

De acordo com Héron (1987), o conceito de *habitus* tem sua história inicialmente demarcada pelas ciências humanas. Esse é um termo de origem latina empregado na escolástica como *hexis*, que, segundo Aristóteles, relaciona-se aos atributos físicos de um indivíduo e de sua alma obtidos a partir de um processo de aprendizagem. Posteriormente, esse termo foi apropriado por Émile Durkheim (1995) em seu livro *A evolução pedagógica* com um sentido análogo, no entanto, mais claro e compreensível. Em outras palavras, Émile Durkheim destaca em sua obra que *habitus* diz respeito à condição geral dos sujeitos de modo interior e profundo, que direciona seus atos de forma constante e durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983; Lahire, 1999).

Não obstante, Durkheim considerou *habitus* a partir das sociedades tradicionais, nas quais os grupos sociais possuem uma unidade intelectiva e moral, e por meio dos internatos, em que o conceito possui uma ideia cristã como modo de educação responsável por abarcar a criança como influência singular e permanente. Nesse sentido, o *habitus* estaria ligado à educação, uma vez que esta permaneceria organizada e produziria um resultado profundo e duradouro, logo, observa-se que o nexo entre as disposições sociais incorporadas por cada agente social dependeria da harmonia

entre os princípios ou condicionantes sociais aos quais cada sujeito foi subjugado (Lahire, 1997, 1998, 1999).

Embora tenha suas raízes nos estudos das ciências humanas com Aristóteles, Durkheim, dentre outros, conforme já citado, o conceito de *habitus* tornou-se conhecido na área da educação a partir de estudos realizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que tinha como interesse compreender a relação existente entre os agentes (pessoas), as estruturas sociais (sociedade) e seus condicionantes (Setton, 2002).

É nessa perspectiva que Bourdieu se debruça ante o conceito de *habitus* e o reelabora tomando como base a teoria aristotélico-tomista, cuja categoria primordial é a *hexis*. Logo, *habitus* trata-se de um dos conceitos centrais da teoria sociológica de Bourdieu, uma vez que ele o utiliza para demonstrar de que modo os sujeitos (agentes sociais) atuam em seus campos e constituem uma esfera social. Há, então, uma reinterpretação do conceito ante o objetivismo e o subjetivismo (Ortiz, 1994). Sendo assim, Bourdieu (1983, p. 60-61) define o conceito de *habitus* como:

> Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Nota-se que ao longo da história, bem como do estudo no que tange ao conceito de *habitus* a partir de diferentes olhares, há con-

cordâncias quando descrevem o indivíduo como ser social, mas que compreendem como a estrutura social que o cerca direciona a sua subjetividade, ou seja, o seu modo de ser, agir e pensar sempre foi tema de debate entre vários pesquisadores. À vista disso, Bourdieu (2002) descreve ainda o *habitus* como disposições incorporadas pelos agentes presentes em uma sociedade que, no decorrer de sua socialização, agregam experiências anteriores que operam como uma matriz de percepções, apreciações e ações (conjunto de disposições).

Não obstante, são essas disposições integradas à experiência do indivíduo ao longo dos anos que fornecem as condições indispensáveis para a sua ação cotidiana. Vale destacar, a partir de Bourdieu (2002), que tais disposições não são imutáveis, assim como não refletem a personalidade nem a identidade destes, mas, sim, que o *habitus* é fruto de sua história, cujas disposições incorporadas permanecem abertas a experiências novas sendo fortemente influenciado por estas.

Assim sendo, Renato Ortiz (1994) destaca que o pensamento de Bourdieu é pautado em três pontos principais, ou seja, o conhecimento praxiológico (prático), a noção de *habitus* e a ideia de campo. Ortiz (1994) enfatiza ainda que os estudos desse pesquisador se pautam na mediação entre o agente social (sujeito) e a sociedade (campos ocupados por este agente), e que para compreendê-lo se faz necessário o enxergar como um ator social inserido nesse campo, articulando-se, influenciando e sendo influenciado à medida que a sociedade se constrói.

Para Ortiz (1994), Bourdieu preocupa-se com a necessidade de uma articulação de forma dialética entre o agente como ator social e as estruturas que compõem o contexto social no qual ele se encontra inserido. É nesse sentido que essa sistematização propos-

ta por Bourdieu aponta o que chamamos de conhecimento praxiológico, ou seja, a internalização do conhecimento exterior e a exteriorização do já internalizado de forma dialética. Em outras palavras, a reflexão entre a dialética a partir de uma compreensão subjetiva e objetiva construída pelo sujeito por meio de suas práticas sociais (Ortiz, 1994).

Vale ainda destacar que as contribuições de Bourdieu (2002) acerca do conceito de *habitus* têm permitido a reformulação deste a partir de outros olhares. Logo, Setton (2002), baseando-se no conceito bourdiesiano, concebe *habitus* como uma ferramenta que o auxilia sobre como pensar a relação existente entre os condicionantes sociais externos e a subjetividade do indivíduo. Sendo assim, evidencia-se que, mesmo compreendido como um sistema engendrado na história passada, mas que orienta a sua intervenção no presente, este ainda é passível de reformulações.

Não obstante, ressalta-se que há várias possibilidades de adjetivação do conceito de *habitus* e algumas destas estão evidentes nas pesquisas de Setton (2002), que traz a noção de *habitus* híbrido, de Silva (2011), que discute sobre o *habitus* professoral, e Pereira (2014), que trabalha com a ideia de *habitus* conservatorial. Logo, nota-se que o referido conceito permite diversas formas de abordagens delimitadas a partir das particularidades práticas de cada grupo social pesquisado e de suas trajetórias de vida. Nesse sentido, Setton (2002) reforça ainda a relação existente entre a noção de *habitus* e a matriz cultural de cada sujeito, uma vez que esta se trata das predisposições quanto às escolhas de cada um.

Por fim, faz-se importante destacar a afinidade existente entre a constituição de um *habitus* e sua relação com a educação e a cultura dos indivíduos, uma vez que ambas estão inseridas no contexto da socialização e o *habitus* se dá a partir de disposições incorpora-

das nesses meios. Ademais, educação e cultura se fazem presentes nos mais diferentes períodos históricos e são balizadas a partir das necessidades sociais de produção. Desse modo, a escola, a família, o ambiente de trabalho e outros contextos sociais são espaços educativos demarcados por uma mescla de culturas compartilhadas que emitem características singulares aos grupos, ou seja, *habitus* específicos.

4 **Jovem e juventude**

Historicamente, a juventude é uma temática que vem sendo debatida ao longo dos anos. Nesse sentido, é válido destacar que existem várias tentativas para determinar de modo biológico ou não uma faixa etária específica, assim como quais características podem ser comuns aos jovens. Logo, são os estudos socioculturais que fazem as apreciações mais amplas do que é ser jovem e, sendo assim, destacam que a formação da juventude é influenciada por fatores sociais e culturais. À vista disso, Carmo (2001, p. 11) enfatiza que "está claro que definir o que é jovem é difícil. Falar da juventude brasileira "no singular, é muito vago", ou seja, é necessário compreender que ela não pode ser ponderada de modo invariável e fechado, em outras palavras, grupo cujas características são comuns a todos ou cujas noções já sejam preconcebidas.

Nessa esfera, um dos pontos a ser considerado é que o modo como se dá a inserção dos sujeitos em desenvolvimento nos mais diversos contextos institucionais demarcados com características culturais e valores diversos daqueles presentes no seio familiar, emite a eles, por meio de suas trajetórias diárias, diferentes resultados no que se refere ao seu desenvolvimento. Assim, Pierre Bourdieu (1983) salienta que a juventude se refere à palavra, uma vez que existem várias juventudes, a exemplo da burguesa e a das classes

populares, que possuem diferenças categóricas em todos os contextos de sua existência. Logo, esse estudioso enfatiza que usar esse termo a fim de delimitar ou relacioná-lo aos jovens como seres únicos, com características e interesses comuns, assim como defini-los a partir de uma idade biológica, pode comprometer a dimensão de sua compreensão enquanto seres humanos e suas singularidades, pois serão concebidos como uma unidade social.

Vale ressaltar que a crítica bourdiesiana ao termo se dá pelo uso deste de modo genérico em detrimento das várias realidades existentes. Ilustrando, o autor destaca a necessidade de compararmos de maneira sistemática as mais diversas condições de vida, de sobrevivência e de administração de tempo dos jovens que necessitam trabalhar para sua subsistência com aqueles que estudam. Nos termos de Bourdieu, temos dois lados, o primeiro refere-se ao jovem que sofre a coerção estrutural por meio de um universo econômico ante a sua realidade, e condições de vida atenuadas em favor da solidariedade familiar. Do outro, temos os jovens que possuem condições econômicas mais favoráveis e que lhes permitem se dedicar apenas à educação (Bourdieu, 1983).

Nesse contexto, é evidente que há realidades distintas e que influenciam na constituição de jovens singulares, haja vista os lugares sociais diferentemente ocupados. Partindo dessas observações, acredita-se que a realidade social e as posições ocupadas pelos sujeitos nela influenciam em suas características, ou seja, são as expressões que demarcam o seu estilo de vida. Dessa forma, expressam também um *habitus* de um grupo, assim como evidenciam suas práticas culturais (Bourdieu, 1983).

Sendo assim, o processo de internalização das disposições presentes nos mais variados contextos sociais demarca as características dos grupos. Logo, é válido enfatizar que existem jovens

que comungam dos mesmos significados, por conseguinte, portam-se de modo semelhante. Por outro lado, há aqueles que partilham de disposições distintas e, da mesma forma, determinam também os seus significados, influenciam e são influenciados. Outro ponto importante, trata-se, nesta perspectiva, da transmissão da herança cultural, conforme citado anteriormente. Em suma, o *habitus* familiar dispõe de condições que influenciam na constituição do *habitus* do jovem, no entanto, é reforçado que ele também é constituído por um conjunto heterogêneo de influências sociais a partir dos meios que o circula (Bourdieu, 1983).

Não obstante, é necessário nos abrirmos para as discussões e compreendermos que um dos pontos é a defesa de que existem várias juventudes, sendo elas balizadas por suas experiências e práticas culturais, históricas, sociais, econômicas, assim como pelas contradições e conflitos presentes nas mais diversas realidades sociais. Ainda, vale dizer que os jovens possuem características próprias e que devem ser respeitadas, posto que são mediadas pelo *habitus* desse grupo, mas que não devem ser considerados como uma unidade social, haja vista que sua formação enquanto ser humano se dará à medida das disposições a serem incorporadas a partir dos meios sociais com os quais terá contato (Mendes; Santos, S.d.).

Cabe destacar, diante desta exposição, a existência ainda dos Conselhos de Juventude que trabalham com aspectos voltados ao exercício da cidadania dos jovens a partir da valoração do seu protagonismo na elaboração de políticas públicas. Não obstante, é necessário pontuar a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que "institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE" (Brasil, 2013, p. 1).

No que diz respeito à Lei nº 12.852, vale citar, conforme destacado em seu segundo artigo, que são considerados jovens aqueles que estão na faixa etária compreendida entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Sendo assim, diferentemente dos posicionamentos anteriores, tem-se aqui uma demarcação biológica relacionada à juventude (Brasil, 2013).

A partir das observações anteriormente citadas, tem-se como compreensão que a constituição do ser jovem, bem como da juventude, parte da relação deste com o processo sócio-histórico e cultural, assim como as transformações advindas com a modernidade. Logo, a juventude era caracterizada como a fase de transição entre a infância e a vida adulta, em resumo, fase em que se preparava para assumir os compromissos da adultez. No entanto, Abramo e León (2005) destacam que as transformações no que tange às condições objetivas e subjetivas de vida deles fizeram emergir a noção de uma juventude em extensão.

Sendo assim, a juventude é um constructo social, histórico e cultural demarcado por práticas sociais desse grupo (jovens), em outras palavras, sujeitos que se comportarão e serão no mundo por meio das disposições incorporadas a partir das representações sociais percebidas. Não menos importante, indivíduos que podem viver de modos particulares o "ser jovem" a partir de sua realidade ou condição juvenil, o que poderá gerar novas representações ou reforçar aquelas já existentes. Por fim, por meio dessa dinâmica, será possível fortalecer ou reconstruir as várias compreensões em torno da juventude ou do que é ser jovem tomando como base um processo histórico e dialético demarcado por ininterruptas transformações. À vista do discorrido, destaca-se que não é pretendido nos apropriarmos de uma definição específica do que é jovem ou juventude, mas, sim, tem-se como interesse expormos concepções

distintas que podem colaborar com a nossa percepção quanto a essas categorias, bem como nos fazer refletirmos sobre elas (Miranda *et al.*, 2019).

5 A educação e a cultura como disposições que tecem o *habitus* da juventude

Partindo das observações inicialmente citadas quanto às concepções de educação, cultura, *habitus* e jovem/juventude, pretendemos neste momento buscar relacionar de que modo a educação e a cultura condicionam disposições que vão tecendo o *habitus* da juventude. Em outras palavras, vão emitindo características que podem ser consideradas comuns a esse grupo com vistas ao respeito quanto aos diversos espaços sociais ocupados, bem como situações vivenciadas cotidianamente e demais disposições incorporadas, uma vez que emitem a eles, como já destacado, uma não unicidade social. Logo, características e interesses que podem ser semelhantes ou compartilhados, mas que não os tornam únicos.

Nesse sentido, é reforçado que o processo cultural atravessa o espaço escolar de modo que ambos estejam intrinsecamente articulados e fazendo parte da constituição do ser jovem. Não menos importante, vale problematizar a relevância de se observar a tríade capital cultural (acumulada ao longo de sua história), os *habitus* primários (adquiridos no seio familiar e na escola – consideradas instâncias tradicionais de socialização), assim como os espaços sociais ocupados por eles, considerados como os campos nos quais as interações sociais ocorrem. Sendo assim, faz-se necessário compreender que o espaço cultural e os seus símbolos ali presentes influenciam no modo como esse grupo faz a sua leitura de mundo e trazem sentidos e significados aos códigos compartilhados (Fagundes, 2017).

Nessa perspectiva, tomando como base a relação existente entre o processo educativo e a cultura, bem como suas disposições na constituição do ser jovem, é reforçada a compreensão de *habitus* a partir da teoria bourdiesiana, ou seja, disposições coletivas que demarcam as características de um grupo uma vez que são incorporadas por meio das relações sociais mediante as condições concretas do campo social em que se encontra inserido. Nesse caso, levam-se em consideração o campo escolar e todo o contexto social em que ocorre uma intencionalidade de apreender e ensinar, que, tão logo, constitui a construção histórica, social e cultural dos grupos, caracterizando-os.

Sendo assim, Dobránszky e Laplane (2002) corroboram destacando que o agente social, neste caso, o jovem, não é um ser isolado, solitário ou que se apropria de outras disposições de modo voluntário ou por meio de "dons inatos". Portanto, trata-se de um sujeito coletivo, um agente socializado. À vista disso, Bourdieu (2001) acrescenta que o *habitus* não é um constructo individual, mas, sim, disposições incorporadas e edificadas como identidade social.

> Pelo fato de que o social também se institui nos indivíduos biológicos, existe muito de coletivo em cada indivíduo socializado [...] é nessa qualidade que o habitus está em condições de intervir eficazmente num mundo social ou num campo ao qual esteja genericamente ajustado (Bourdieu, 2001, p. 191).

Nesse contexto, é importante destacar que aquele seio familiar desprovido de *habitus* cultural, de condições econômicas mínimas, assim como simbólicas, como aquelas da estrutura burguesa, permanece à margem da sociedade, uma vez que há uma reprodução da desigualdade. Assim sendo, como parte dos alunos não terá

um *habitus* e um capital cultural como os da estrutura dominante, caberão à escola a construção e o apoio quanto à apropriação democrática do *habitus* a ser cultivado e introjetado neste. Portanto, nota-se a relevância da educação, do processo educativo e da escola como campos que dispõem de elementos importantes e que poderão incorporar o *habitus* dos jovens (Vicente Junior, 2010).

Não menos importante, considera-se que a família e a escola sejam as primeiras instâncias socializadoras e que possuem uma intensa relação de interdependência no que tange à possibilidade de disposições a serem introjetadas nos jovens. Logo, transmitem, de modo consciente ou não, esquemas que são internalizados constituindo a cultura daquele determinado grupo, em outras palavras, o seu próprio *habitus,* ou o que chamamos nesta argumentação de *habitus* da juventude.

Assim, entre tantos apontamentos no que tange ao conceito de *habitus,* compreenderíamos este como uma matriz cultural que condiciona os sujeitos às suas escolhas, caracterizando-os. Logo, vale destacar que a sociedade atual está demarcada por uma produção de referências culturais e influências no que se refere às informações, de maneira que influenciam na ética, na formação da identidade, assim como na formação de consciência humana. Portanto, a socialização, ao mesmo passo que permite construir *habitus* plurais a depender de cada espaço social ocupado e disposição incorporada por cada grupo, também tem configurado *habitus* particulares.

Outro ponto a ser enfatizado é que a educação e a cultura influenciam de modo específico na constituição dos *habitus* e não seria diferente no que diz respeito à constituição do *habitus* dos jovens. No entanto, é imprescindível salientar que a escola, mesmo sendo um espaço onde se amplia o capital cultural, é, ao mesmo tempo, um local onde não há neutralidade. Em outras palavras, ela

continuará reproduzindo desigualdade a partir do momento que as possibilidades de ensino para as diferentes classes forem também dispares. Levando em consideração os jovens, teremos de um lado aquele que pertence à classe menos privilegiada e assim terá a educação como apoio para formação técnica, a fim de se inserir no mercado de trabalho o mais breve para prover sua subsistência. Enquanto o da burguesia poderá ampliar o seu capital cultural, uma vez que poderá se dedicar de modo especial a sua formação e adentrar o curso superior (Martins Nogueira; Alice Nogueira, 2002).

Tal fato demarca também o *habitus* da juventude, uma vez que teremos jovens em campos distintos e incorporando disposições distintas. Logo, uma não unicidade social no que se refere a esse grupo. Por fim, é proposta aqui uma reflexão quanto à relação existente entre a educação, a cultura e o *habitus* presentes em jovens. Vale destacar que não arriscamos estabelecer um conceito específico para tal, mas que o intuito é apenas refletir sobre o modo como a educação e a cultura podem influenciar nas características desse grupo, podendo ou não emitir particularidades a ele.

6 **Considerações Finais**

Em razão do já discorrido, observa-se que é extremamente complexo ponderar a possibilidade de uma única cultura no meio do universo jovem, uma vez que a juventude é profundamente caracterizada pela diversidade. Logo, nota-se que as experiências vivenciadas pelos agentes sociais no interior dos campos (escolar, familiar, dentre outros) que frequentam se dão de modos diferentes, mas que não significa a falta de sinais, traços, símbolos e códigos análogos ou peculiares à juventude. Ademais, é por meio dessas semelhanças, assim como das peculiaridades deste grupo, que se dá a constituição de seu *habitus*.

Não menos importante é esse *habitus* constituído no universo jovem a partir da educação, da cultura, da socialização que os orienta no que tange à adoção de práticas que estão consonantes com seu grupo social. É o *habitus* constituído por eles que possibilita a elaboração de estratégias, de modo antecipado, responsáveis por direcionar os esquemas inconscientes que procedem da educação e da socialização submetida. Não obstante, conforme destacado no decorrer da argumentação, vale ressaltar que a incorporação das disposições se dá de modo coletivo, mas que cada sujeito, a partir de seus gestos e suas posturas, acaba por despontar o *habitus* que o reside mesmo que de modo inconsciente.

Por fim, no que se refere à relação entre educação, cultura e *habitus* da juventude, compreende-se que há características sociais que são de certo modo naturalizadas. É nesse contexto que o processo de naturalização do que é social torna-se um dos meios que avalizam mais eficientemente a inextinguibilidade do *habitus*. Sendo assim, o conceito de *habitus* a partir de Bourdieu como método de inculcação de disposições duráveis, além da transmissão da cultura por meio da herança familiar e dos bens simbólicos nas mais diversas estruturas que compõem o campo social, demarca as características desse grupo. Logo, o *habitus* é a expressão da própria cultura desse universo.

Referências

ABRAMO, Helena; LEÓN, Oscar. FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** Referências Conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

BOURDIEU, Pierre**. Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**. Pensar a Prática:** escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 de ago. de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

CARMO, Paulo Sérgio. Juventude no singular e no plural. *In*: HOFMEISTER, Wilhelm (org.). **Cadernos Adenauer II, nº 6.** As Caras da Juventude. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

DE ASSIS, Rodrigo Viera. Jovens, consumo Cultural e distinção Social. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 126 - 142, ago. 2012. Semestral. Disponível em: www.habitus.ifcs.ufrj.br. Acesso em: 02 fev. 2021.

DOBRÁNSKY, Enid Abreu; LAPLANE, Adriana Friszman. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança paulista, n. 20, p. 59-68. jan./dez., 2002. Disponível em: http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_07/uploadAddress/horizontes-9[6314].pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2000.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAGUNDES, Geraldo de Andrade. Algumas reflexões em torno dos conceitos de habitus, campo e capital cultural. **Revista Café com Sociologia**, S.l., v. 6, n. 2, p. 103-123, maio/jul. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Dayane/Downloads/724-Texto%20do%20Artigo-3085-1-10-20170908%20(2).pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

HÉRON, François. La seconde nature de l'habitus. **Revue Française de Sociologie**, v. XXVIII, n. 3, p. 385-416, 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3321720?seq=1 Acesso em: 18 ago. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares; as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel.** Paris: Nathan, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu; dettes et critiques**. Paris: La Découvert, 1999.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **O aspecto educativo na prática política**. Goiânia: Editora da UFG, 1988.

MARTINS NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, S.l., ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

MENDES, Gardene Leão de Castro; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Jovens como agentes sociais e culturais na sociedade contemporânea.** p. 01-13, S.d. Disponível em: http://www.unicap.br/jubra/

wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-40.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

MIRANDA, Janira Sodré; COVEM, Eliani de Fátima Queiroz; SANTOS, Nicali Bleyer Ferreira dos; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. Juventude e protagonismo: categoria teórica e social em experiências de extensão universitária. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, p. 1-16, E-60052, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60052/33792. Acesso em: 3 nov. 2020.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388 Acesso em: 09 jan. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-359, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a16.pdf Acesso em: 01 set. 2020.

SOUZA, Leigh Maria de**. Cultura escolar e habitus professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: http://tede2.pucgoias.

edu.br:8080/bitstream/tede/682/1/LEIGH%20MARIA%20DE%20SOUZA.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural:** um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VICENTE JUNIOR, Nelson. Ensino E Cultura Escolarizada: o habitus no processo de estruturação do campo social da escola. **Educação:** teoria e prática, S.l., v. 20, n. 34, p. 101-114, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3691/3034. Acesso em: 04 out. 2020.

DAYANE CAMELO SILVA

Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura (2023) e mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019). Especialista em Saúde Pública com Ênfase em Saúde da Família, área de conhecimento: Saúde Coletiva, pelo Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição (2012). É graduada em Enfermagem pela Universidade Paulista -Unip (2010). Fez parte do corpo docente da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde - Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas - Sespa. Atuou na assistência direta ao paciente como enfermeira e coordenadora do Centro de Saúde Santa Rosa, no município de Nova Iguaçu de Goiás. Foi docente bolsista do Instituto Federal Goiano - IFG, campos Uruaçu/Goiás pelo projeto Pronatec/Mulheres Mil, coordenadora de Estágios, coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Urgência e Emergência no campo da Enfermagem e professora do curso de graduação em Farmácia da Faculdade Serra da Mesa - FaSeM. Atualmente é coordenadora da Área em Ciências da Saúde e Humanidades, coordenadora do curso de graduação em Enfermagem e docente do curso nesta mesma instituição. Também é docente e coordenadora do Curso Técnico em Enfermagem do Colégio Elo. Tem sólida experiência na área de Saúde Pública envolvendo o Sistema Único de Saúde (SUS) e as políticas que o norteiam: saúde da criança e adolescente, saúde da mulher, saúde do homem, saúde do idoso, saúde do trabalhador, saúde dos ribeirinhos, saúde indígena e da Política Nacional de Saúde Mental, álcool e outras drogas. Possui experiência em coordenação de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e implementação

de políticas acadêmicas direcionadas para a excelência educacional e formação docente. Integra conselhos acadêmicos e desenvolve pesquisas sobre constituição do Habitus, formação docente do profissional de Enfermagem e educação superior. Autora de artigos e obras acadêmicas que discutem perspectivas voltadas à constituição do Habitus Professoral de Enfermeiras (os). Docente membra da equipe do Mestrado em Educação da FaSeM (em processo de construção). Lattes: http://lattes.cnpq.br/9179308702404730. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3810-6110. E-mail institucional: cursoenfermagem@fasem.edu.br E mail pessoal: dayaneenfermeira@hotmail.com

Antes de trazer o assunto elencado como recorte para refletir o tema da Escola Inclusiva e os embates da prática que se instauraram nos últimos anos, ressalta-se que não se trata de assumir uma posição contrária à inclusão escolar. Acredita-se ser ela o caminho para se chegar a uma sociedade mais humanizada, justa, pautada no respeito ao outro como valor fundamental nas relações políticas, econômicas, sociais e educacionais.

INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA TRANSMUDAÇÃO DA DIFICULDADE EM TRANSTORNO

SELMA REGINA GOMES
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

1 **Introdução**

O interesse pela temática referente à Educação Inclusiva vem há algum tempo mobilizando estudos a partir de duas perspectivas: a primeira diz respeito às conquistas legais e aos direitos de uma parcela da população que sempre esteve à margem do processo de escolarização, porque historicamente foi considerada incapaz de desenvolver suas potencialidades; a segunda se refere a uma lógica medicalizante e patologizante que vem se fortalecendo de forma significativa no interior da escola na esteira de interpretações equivocadas acerca do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas ao longo de sua escolarização.

> A introdução do conceito de necessidades no início dos anos 70 (Gulliford, 1971) e a subsequente adoção no *Relatório Warnock* foi muito útil naquele período. Esse conceito ajudou a mudar a ênfase dos defeitos e dos *deficits* da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se os rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos) (Mittler, 2003, p. 32).

Evidentemente, essa é uma questão crucial, pois mudam-se as terminologias, mas o pensamento e as práticas estigmatizantes se mantêm enraizados. Quem não compartilha do normatizado é encarado como diferente, no sentido de *anormal,* patológico mesmo. Então, a prática de classificação e categorização permanece muito viva no meio educacional, mesmo que o discurso sinalize o contrário, há uma tendência por se esvaziarem ações pedagógicas na relação do aluno com necessidade educacional e o saber. Essa é uma realidade que precisa ser desvelada no campo da pesquisa e da prática educacional.

O objetivo deste artigo é discorrer a respeito da prática de patologização da educação que vem se instaurando de forma naturalizada no interior das escolas, partindo da ideia de que ela se intensificou com a implantação da escola inclusiva e a interpretação do conceito de necessidades educacionais sob a visão de um modelo baseado no *defeito.* Para atingir tal objetivo realizou-se uma pesquisa documental em relatórios estatísticos disponibilizados pelos Ministérios da Educação do Brasil e Argentina, tomando como recorte temporal o período entre 2017 e 2021, trazendo dados quantitativos da matrícula de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, condição considerada como tendência explicativa para questões envolvendo o baixo desempenho escolar.

Antes de trazer o assunto elencado como recorte para refletir o tema da Escola Inclusiva e os embates da prática que se instauraram nos últimos anos, ressalta-se que não se trata de assumir uma posição contrária à inclusão escolar. Acredita-se ser ela o caminho para se chegar a uma sociedade mais humanizada, justa, pautada no respeito ao outro como valor fundamental nas relações políticas, econômicas, sociais e educacionais. Defende-se que todas as pessoas são capazes de aprender e, portanto, têm o direito de partici-

par do processo de escolarização. Por isso, compartilha-se da visão de Mittler (2003, p. 25), segundo a qual:

> [...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas e nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Corrobora-se com movimentos que defendem uma lógica para a abordagem da vida que reconheça as diversas formas de expressão do ser humano. Refletem a vida no sentido inverso à tendência a se patologizar condições complexas da vida humana, cujas formas de manifestação não se encaixam ao padrão estabelecido. Faz parte desse movimento, no Brasil, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, que se tornou um espaço expressivo de críticas à patologização na educação e na sociedade, atuando na promoção de eventos, no acompanhamento de políticas públicas com viés medicalizante e se posicionando a favor da resistência a esse fenômeno.

Na Argentina, o Fórum Infâncias, constituído por profissionais da Educação e das Ciências Sociais, se dedica à luta contra a patologização e medicalização de crianças e adolescentes. Denuncia a prática de rotular crianças e adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização e o uso de medicação como caminho para solução do *problema*. Acredita-se que há outros cami-

nhos para ajudar os estudantes na sua relação com os saberes escolares, enfatizando a necessidade de compreender seus contextos e suas histórias.

O ponto de reflexão deste artigo parte da hipótese de que vivenciamos um movimento inverso à inclusão escolar, enfatizando como argumentação a instauração de uma prática educacional configurada a partir de ações excludentes, provocadas por uma burocracia instituída, que, ao estabelecer critérios para definir o *público da inclusão*, reforça o modelo baseado no *defeito* como forma explicativa do que vem a ser uma necessidade educacional específica. Apesar de esse termo ter sido cunhado na tentativa de tirar o foco da deficiência e valorizar a pessoa em sua singularidade, parece que o estigma de incapacidade e a individualização dos problemas no processo de escolarização permanecem.

> Embora o modelo baseado no defeito *per se* seja rejeitado como uma explicação única, ele permanece bastante influenciável e afeta profundamente a política, a prática e as atitudes das pessoas. Tal modelo tem influenciado muitas gerações de professores, pais e legisladores e ainda é parte da consciência geral de quase todos que trabalham em educação (Mittler, 2003, p. 26).

O autor ainda esclarece que:

> Somando-se às crianças com evidências claras de comprometimento específico, a década passada viu uma inundação de "novas" categorias e de novos diagnósticos, nos quais uma etiologia orgânica não foi estabelecida com clareza apesar de que as pesquisas devem em um tempo devido identificar tal vínculo. Exemplos óbvios incluem dislexia, transtorno do deficit de atenção (com ou sem com-

> portamento hiperativo), autismo e Síndrome de Asperger (Mittler, 2003, p. 26).

Questões da ordem da escolarização entraram no rol dos males que afligem a sociedade, não como uma questão pedagógica, mas de ordem biológica, de tal forma que não se investe em alternativas pedagógicas que resolvam o *problema*, sem a ajuda de um diagnóstico que as justifique. O diagnóstico se tornou o meio e o fim do direito de participar da rede de apoio às necessidades educacionais específicas, mesmo que, por meio da Nota Técnica nº 04, de 2014, emitida pelo MEC/Secadi/DPEE, o diagnóstico não tenha sido considerado uma ação obrigatória, mas complementar caso houvesse necessidade.

> [...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (MEC/Secadi/DPEE, 2014).

Destaca-se que pesquisas, no Brasil, relacionadas à patologização da dificuldade no processo de escolarização, chegaram à conclusão de que os encaminhamentos para o diagnóstico na área da saúde são amplamente privilegiados e cumprem mais o objetivo de

resolver um problema da escola, do que do estudante em relação à sua aprendizagem (Gomes, 2022).

Trata-se de um tipo de ação que vai na contramão (Reis; Ferreira; Diogo, 2021, p. 109) do que é preconizado pelo Movimento de Educação para Todos, que descarta o princípio da elegibilidade, quando advoga o direito de todos de se matricular na escola.

> Com o discurso da inclusão, assistimos à desconstrução desse procedimento de elegibilidade ao ensino regular por meio do diagnóstico, uma vez que todo aluno tem direito a se matricular no ensino regular, o que parece tornar dispensável o uso desse critério na decisão sobre quem pode frequentar as salas do ensino regular (Pan, 2008, p. 57).

É preciso salientar que esse modo de controle implícito na prática do diagnóstico não foi implantado de forma natural. Foi preciso entrar em jogo uma questão crucial que tem a ver com o formato de investimento que o sistema impôs aos países, principalmente aqueles em desenvolvimento como o Brasil. Há por trás do Movimento de Educação para Todos (Educação Inclusiva) um projeto global de sociedade que obedece ao mercado de forma decisiva. O discurso de defesa dos direitos humanos colocou em pauta, principalmente, a questão da atenção aos grupos vulneráveis e impôs de maneira geral uma urgência de resultados atrelados a metas de ajustamento aos padrões de desenvolvimento econômico.

Na esteira dessa racionalidade, o modelo biomédico de interpretação das diferenças se engendrou nas instituições e, de certa forma, pintou o panorama das práticas sociais e educacionais dirigidas à criança a partir dos séculos XIX e XX (Zucoloto, 2010, 201). No contexto escolar, segundo Sperandio (2014, p. 9), a medicali-

zação se transformou em um recurso para manter o controle e a ordem na sala de aula.

Nesse cenário, quando se faz a crítica com relação à forma como a inclusão vem sendo conduzida, questiona-se muito mais o contexto geral de formação da racionalidade que prevê o ajustamento de comportamentos para atender à ordem global, do que a organização da escola em si. Sabe-se que a escola sempre foi capturada para servir como a instituição primeira a atender aos anseios dos ideais políticos e econômicos; sabe-se também que nem sempre ela recebeu apoio logístico, estrutural e financeiro para cumprir com essa promessa de desenvolvimento a partir da educação.

Para fins de organização, o texto está dividido em três seções. Na primeira, discute-se a inclusão escolar pelo viés da patologização. A segunda trata do aumento de crianças e jovens diagnosticados com algum transtorno, e a terceira aborda acerca do desaparecimento da dificuldade de aprendizagem, que no contexto escolar passa a ser vista como algo de ordem patológica em vez de pedagógico.

2 A inclusão escolar pelo viés da patologização

Acredita-se que incluir é muito mais que colocar todas as pessoas na escola, trata-se de oferecer condições para que todos tenham o direito de compartilhar da escolarização de forma a se sentirem capazes de gerir suas vidas com independência. É como Libâneo (2008, p. 173) diz "[...] escola inclusiva é uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos".

Segundo Mittler (2003, p. 25), no campo da Educação, a política de inclusão foi:

> [...] planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Nesse sentido, pode-se dizer que a inclusão deveria beneficiar a maioria minorizada no contexto da sociedade, para a qual sempre houve poucos sinais encorajadores para sua participação cidadã, principalmente por meio da escolarização.

Percebe-se que, na contramão da proposta de inclusão escolar, caminha a passos largos uma prática de diagnóstico de senso comum envolvendo questões relacionadas à aprendizagem e comportamentos, pelo fato de predominar no espaço escolar o hábito de avaliar a aprendizagem da criança a partir de uma padronização baseada no conceito de normalidade, não em termos de potencialidades. Então, aqueles que não se aproximam desse padrão acabam, muitas vezes, recebendo rótulos de algum transtorno. A dificuldade é nesse caso transmudada. De uma condição natural na relação com o saber, passa a ser vista como um sintoma, algum *defeito orgânico* que impede o avanço na aprendizagem.

É isso que pesquisadoras como Moysés e Collares (2014, p. 50) denominam como patologização e denunciam em suas pesquisas "[...] é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas".

O fenômeno da patologização é compreendido aqui como a tendência de tratar condições complexas da experiência humana como doença. Por condições complexas podemos compreender as

maneiras próprias de ser e estar no mundo, que não podem ser interpretadas de maneira patológica por causa da diferença. Collares e Moysés (2016, p. 515) consideram ser um ato de biologizar questões sociais:

> [...] esse processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à educação. A isso, devemos chamar medicalização do processo ensino-aprendizagem.

A prática inclusiva se torna patologizada quando o direito de ser e estar é atropelado pelo diagnóstico que enquadra e classifica características individuais, formas de vida, colocando-as em oposição à ideia de normalidade. Considerar o baixo desempenho como sintoma de deficiência intelectual é biologizar, é patologizar a partir do momento que é desconsiderada a escolarização como um processo multifacetado que envolve questões sociais, políticas e econômicas. Portanto, desencadeia o desaparecimento da dificuldade no processo como uma questão pedagógica.

Dito isso, destacam-se dois aspectos considerados fundamentais para a compreensão do que se defende como sendo um agravamento da patologização da educação no contexto da inclusão escolar: o aumento de crianças e jovens diagnosticados com algum transtorno por não atenderem às expectativas da escola; e o desaparecimento da dificuldade de aprendizagem, que no contexto escolar passa a receber um tratamento clínico, muitas vezes medicamentoso, em vez de pedagógico.

3 Aumento de crianças e jovens diagnosticados com algum transtorno por não atenderem às expectativas da escola

Com relação a esse aspecto, é preciso dizer que não se trata de uma questão apenas da realidade brasileira. Um balanço quantitativo da matrícula de alunos com algum transtorno, na realidade de outros países, mostrou um aumento expressivo de alunos diagnosticados com transtorno, considerados alunos da educação especial e frequentando as classes comuns (Gomes, 2022).

O quantitativo referente ao ano de 2017 aponta o número de alunos matriculados na modalidade Educação Especial, no Brasil, – o total de 896.809 matrículas nas categorias: cegueira (6.159), baixa visão (70.832), surdez (21.559), deficiência auditiva (33.994), surdocegueira (316), deficiência física (111.723), deficiência intelectual (585.672), deficiências múltiplas (51.773), autismo (77.102), síndrome de Asperger (12.180), síndrome de Rett (2.052), altas habilidades/superdotação (19.451), transtorno desintegrativo da infância (35.668). No ano de 2021 o total de matrícula nessa modalidade subiu para 1.194.844 alunos distribuídos nas categorias: cegueira (6.066), baixa visão (73.724) surdez (17.795), deficiência auditiva (36.239), surdocegueira (495), deficiência física (130.354), deficiência intelectual (741.991), deficiências múltiplas (63.007), autismo (273.924), Altas Habilidades/Superdotação (23.506)[14], Transtorno desintegrativo da infância (35.668).

Neste artigo destaca-se, de maneira ilustrativa, a realidade da Argentina e do Brasil. Os dados quantitativos foram coletados em planilhas com informações acerca do número de matrícula da Educação Especial em classes comuns, publicadas anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesqui-

14 No ano de 2021 as categorias Síndrome de *Aspeger*, Síndrome de Rett e Transtorno desintegrativo da infância não aparecem na planilha.

sas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[15], as quais dão uma visão geral dos dados da Educação Básica no Brasil. Em outro banco de dados com referência à realidade da Argentina, disponibilizado no site do Ministério da Educação, Secretaria de Avaliação e Informação Educacional[16], buscaram-se os números referentes à matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas em classes comuns.

Os dados a seguir se referem ao quantitativo de crianças matriculadas com indicativo de deficiência intelectual, por considerá-la como a tendência explicativa para o baixo desempenho escolar e pela dinâmica de diagnósticos em escolares. É importante destacar que o termo deficiência intelectual tem uma raiz histórica que remonta aos estudos acerca da deficiência mental, que foi substituída a partir do discurso de valorização das potencialidades em detrimento da deficiência.

> O uso do termo deficiência intelectual na atualidade consiste em uma forma conceitual e valorativa que pretende substituir o termo deficiência mental (SASSAKI, 2004), utilizado a partir do século XIX para caracterizar pessoas com problemas no desenvolvimento mental. Trata-se de uma estratégia política no sentido de reforçar a ideia de que a pessoa com esta característica precisa ser valorizada em sua potencialidade, enfatizando a pessoa e não a deficiência. Porém, os dados quantitativos com relação a estudantes matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, demonstram que a deficiência continua sendo o foco das ações relacionadas ao não aprender (Gomes, 2022, p. 127).

Os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 são indicativos desta premissa e trazem uma realidade representativa do aumento de

15 Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 12 nov. 2022.

16 Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios. Acesso em: 06 jan. 2023.

alunos com deficiência intelectual ao longo de quatro anos. No Gráfico 1, a realidade da Argentina referente ao período entre 2017 e 2021, no qual se pode perceber um aumento de 9.194 alunos com deficiência intelectual, no período de quatro anos.

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos com deficiência intelectual – realidade da Argentina

Fonte – Anuários Estatísticos do Ministério da Educação da Argentina – Anos 2016 e 2020.

No Gráfico 2, a realidade brasileira nos aponta que esse crescimento se deu na ordem de 156.319 alunos diagnosticados com deficiência intelectual no espaço de quatro anos.

Gráfico 2 – quantitativo de alunos com deficiência intelectual – realidade do Brasil

Fonte – Sinopse Estatística da Educação Básica – Educação Especial – Anos 2017 e 2021.

Os números apontados nos gráficos reforçam a ideia do aumento de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual na rede regular de ensino e são indicativos de que esse quantitativo não para de crescer. Barbiani (2008, p. 7) analisa tal fenômeno pontuando que "[...] as situações de vulnerabilidade escolar (dificuldade de aprendizagem e repetência) [...] são motivadoras dos encaminhamentos para atendimento clínico". O que possivelmente vem gerando a categorização de transtornos como forma explicativa do não aprender.

Cabe dizer que os gráficos apontam crescimento de pessoas com deficiência intelectual, mas, se analisarmos as outras categorias, destacadas na sinopse do Brasil, percebemos um aumento significativo em todas as categorias, como é o caso do autismo, que no ano de 2017 computava um número de 77.102 alunos com essa condição, somados a 12.180 com síndrome de *Asperger* e 2.052 com síndrome de *Rett* (total 91.334), matriculados e frequentando as classes comuns; e no ano de 2021 passou para um quantitativo de 273.924 matrículas, com a planilha consultada trazendo apenas a categoria autismo, sem as síndromes mencionadas. O que significa que, em um período de quatro anos, foram diagnosticadas 196.822 crianças com autismo.

É pertinente o alerta de Colombani (2016) sobre o fato de que esse fenômeno pode ser uma forma de escamotear as desigualdades, transformando-as em doenças. E, seguindo tal proposição, uma questão se impõe nesse contexto: ou estamos diante de uma epidemia de transtornos (Conrad, 2007), ou essa realidade desvela uma mudança de paradigma com relação à maneira de realizar os diagnósticos, que agora, com a descrição de um número maior de sintomas, enquadram cada vez mais comportamentos considerados *inadequados* na classificação de transtornos. De qualquer forma, os

dois caminhos demandam preocupação e, com certeza, desencadeiam a necessidade de resistirmos à patologização de forma geral.

Quando se fala em classificação, sintomas, refere-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), cuja racionalidade diagnóstica, considerada hegemônica na contemporaneidade, vem sendo utilizada como um modelo quando o assunto é transtorno mental (Martinhago; Caponi, 2019).

> Paralelamente ao aumento das páginas do DSM (de 132 páginas no DSM-I para 948 no DSM-V), ou seja, à ampliação do número de transtornos mentais, aumenta também a impunidade para aqueles que indiscriminadamente classificam, medem e medicalizam os comportamentos inesperados como transtorno (Martinhago; Caponi, 2019, p. 14).

Gomes (2022, p. 54) aborda a prática de diagnósticos, no contexto da escola inclusiva, chamando a atenção para o fato de que:

> [...] há fortes indícios de que a prática de diagnóstico no contexto da escola inclusiva esteja sendo realizado de forma indiscriminada. Com base em relatos de professores e pais que vão ao médico, descrevem alguns comportamentos da criança ou adolescente, considerados inadequados, principalmente ao ambiente escolar, alguns exames clínicos, emite-se um diagnóstico.

Lajonquière (2020, p. 39-40), psicanalista docente nas Universidades de Paris e de São Paulo, acrescenta a essa discussão a seguinte afirmação:

> No contexto do novo ideário escolar dito da educação inclusiva no Brasil, a julgar pelas informações que nos chegam pelos orientandos a respeito das escolas e colégios,

> sobretudo da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, parece não serem poucos os alunos que, apresentando notas baixas nas avaliações, passam a ser requalificados como "alunos de inclusão". Dessa forma, estes alunos que no passado século XX teriam sido encaminhados com vistas a serem "avaliados" e/ou "tratados" e/ou "simplesmente rotulados médico/psicologicamente" como "doentes" ou "carentes" de alguma "capacidade maturativa", conforme mostraram os já clássicos estudos de Maria Helena Sousa Patto (1984, 1993), hoje em dia permanecem no interior das escolas e passam a engrossar o grupo dos "incluídos".

Os *incluídos*, na verdade, se encontram excluídos da experiência escolar "a segregação dos 'incluídos' da experiência escolar é um efeito de sistema, ou seja, é o resultado da própria forma como a inclusão escolar vem sendo pensada para além das boas vontades" (Lajonquière, 2020, p. 41). Nesse contexto, o autor cita a expressão *devidamente laudada* para reforçar a ideia da necessidade de um relatório médico que justifique a inclusão em classes comuns de alunos com *formas de vida diferentes*. "[...] fala-se de *diferença*, mas continua-se a pensar em termos de *desvio* contranatural, bem como a tratar a criança como se fosse uma deficitária a ser "remediada" compulsivamente ou, simplesmente alguém a ser ignorado" (Lajonquière, 2020, p. 42).

Percebe-se, então, o ideário pedagógico ancorado na visão naturalizada do *defeito* como impeditivo da aprendizagem e, como consequência, a visão medicalizante segue como tendência explicativa, desconsiderando-se que a escola e o sistema educacional, como sinaliza Mittler (2003, p. 24):

> [...] não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os

> valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões. Aqueles que trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas; também o são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administradores.

O autor reforça que o trabalho para uma verdadeira inclusão social e escolar está ainda em fase inicial, há muito que se fazer, afirmando que: "O obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e professores" (Mitller, 2003, p. 182). Portanto, seguindo essa premissa, há que se dispensarem esforços no sentido de fazer prevalecer o paradigma social como forma de resistência à tendência de se patologizarem questões relacionadas ao não aprender e a comportamentos que não se encaixam no padrão normatizado.

Em toda a América Latina há um movimento que chama a atenção, de forma crítica, para essa realidade. A patologização na educação é destacada como uma questão que demanda resistência em todos esses países. Há, por parte desse movimento, o entendimento de que o direito de ser e estar precisa ser preservado, como forma de valorização das diversas formas de vida.

4 O desaparecimento da dificuldade de aprendizagem, que no contexto escolar passa a ser vista como algo da ordem patológica em vez de pedagógico

Entende-se a dificuldade de aprendizagem como uma situação previsível na relação com o saber e que pode ser resolvida no

campo das relações pedagógicas. Dito isso, reforça-se a ideia sobre o seu desaparecimento, enquanto processo natural que pode ser resolvido na sala de aula a partir de um planejamento pedagógico que considere as necessidades educacionais do momento. Destacam-se três aspectos no sentido de pensar juntos essa questão: 1) No contexto escolar está cada vez mais raro se pensar em alternativas pedagógicas que resolvam o não aprender, o que tem desenvolvido na comunidade escolar uma dependência de especialistas em saúde; 2) As ações referentes ao não aprender podem ser priorizadas no planejamento da escola, entretanto, presencia-se uma atuação à parte, em salas de atendimento educacional especializado, sob a égide de um modelo baseado no *defeito*, em que o planejamento não é direcionado à pessoa em sua singularidade, mas a atividades de complementação e/ou suplementação que permitam aproximar o estudante o mais perto possível do padrão normalizado; 3) Outro aspecto que chama a atenção é com relação à postura do professor em sala de aula, para quem a dificuldade desaparece como responsabilidade de sua ação pedagógica e passa a ser problema do atendimento educacional especializado. Algo que demonstra que o professor não está dando a devida importância a sua contribuição para a aprendizagem do aluno.

Quanto à dependência de especialistas em saúde, acredita-se ser imperativo "[...] um repensar radical da política e da prática [...] pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento." Ou seja, "[...] estamos falando sobre uma mudança da ideia de *defeito* para um *modelo social"* (Mittler, 2003, p. 25).

As barreiras impostas pela naturalização de explicações baseadas no paradigma do *defeito* nos colocam uma situação extremamente preocupante, pois, em nome de uma inclusão, estamos

presenciando na escola uma exclusão, alunos que destoam do que é esperado são diagnosticados e segregados dentro da própria sala de aula, passam a receber a denominação de *especiais*, o que lhes dá o direito de seguirem adiante no processo de escolarização, mesmo com lacunas na aprendizagem.

Sabemos o estigma que a palavra *especial* tem no contexto da educação especial e o caráter assistencialista que está por trás dele. Pensar a pessoa como alguém *especial*, nesse cenário, significa carimbá-la como incapaz, sem condições de resolver suas questões de maneira independente. O que se destaca não é a pessoa, mas a característica que a diferencia dos outros, que pode ser uma deficiência, ou uma dificuldade momentânea na relação com o saber escolar. Collares (1994, p. 10) já alertava para o fato de que os profissionais da "saúde e da educação, têm centrado na criança a responsabilidade por não aprender". É a partir desse contexto que se pode perceber o desaparecimento da dificuldade como um processo natural na relação com o saber, que deveria ser tratado com ações pedagógicas e não com ações patologizantes.

Com relação à rede de apoio para o atendimento educacional especializado, há uma tarefa por fazer. Atualmente, o que se pode observar é uma segregação, no interior da escola, em que os alunos com necessidades educacionais, sejam elas a deficiência, a dificuldade de aprendizagem ou comportamento, são direcionados à sala de Atendimento Educacional Especializado, na qual, sob a responsabilidade de um professor *especialista*, teoricamente recebem o serviço de complementação ou suplementação às suas necessidades. Prática esta sustentada pelo modelo centrado na criança (*defeito*) "[...] baseado na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão na sua maioria localizadas nela" (Mittler, 2003, p. 25).

> De acordo com esse ponto de vista, a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto possível a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível, e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise. O objetivo é auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe. Nesse caso, não se assume que a escola precisa mudar de qualquer forma para acomodar uma criança em particular ou para responder a uma gama de diversidade na população estudantil (Mittler, 2003, p. 25).

As pesquisas têm demonstrado que há nesse processo uma desresponsabilização por parte da escola e de um número significativo de professores das disciplinas curriculares em acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. São alunos *inclusos*, portanto, responsabilidade do atendimento educacional especializado (AEE). A dificuldade desses alunos deixa de ser uma questão para ser analisada e resolvida na sala de aula e o atendimento educacional especializado assume a função de desenvolver atividades no sentido de aproximar a criança o mais próximo possível da normalidade, para que consiga, minimamente, acompanhar os colegas.

> Qualquer um é competente para solucionar o problema, menos o professor, na verdade o único profissional com condições reais de transformar sua própria prática pedagógica, em busca do sucesso escolar. Um profissional que está sendo expropriado da competência e área de atuação (Collares; Moysés, 1997, p. 156).

As pesquisas têm demonstrado que, quando os recursos pedagógicos falham, com relação ao não aprender, a formulação explicativa é de que aspectos patológicos e relacionados à maneira de ser dos alunos são causadores do *problema*.

> Conforme a intervenção pedagógica falha, frente aos alunos considerados pelos professores como sendo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, perdura a prática de se justificar essa falha em função dos aspectos patológicos e individuais, reforçando a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar (Mittler, 2003, p. 27).

Segundo Mittler (2003, p. 27), a inclusão exige muito mais que uma rede de apoio: "A essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola".

5 **Palavras finais**

Dos estudos iniciais acerca da prática educacional que abrange a educação inclusiva, foi possível depreender que: a escolarização é um processo que demanda uma visão que vai além da sala de aula, da relação com o saber, das maneiras próprias de aprendizagem, pois a escola está inserida em um contexto social, econômico e cultural que interfere decisivamente nas políticas e práticas educacionais. Há uma supremacia do modelo baseado no 'defeito' direcionado às práticas pedagógicas e ao discurso sobre inclusão escolar; há que se levar ao meio educacional os resultados de pesquisas que questionam o diagnóstico do não aprender o relacionando a transtornos.

No contexto escolar está cada vez mais raro se pensar em alternativas pedagógicas que resolvam o *não aprender*, o que tem

deflagrado uma submissão da escola a especialidades no âmbito da saúde. Nesse sentido, a dificuldade no processo de escolarização tem sido transmudada em transtorno e sendo colocada como responsabilidade única da criança, desresponsabilizando os demais agentes partícipes do processo de escolarização.

Concluindo, obviamente, a resistência a esse fenômeno é uma responsabilidade política e ética de todos que se preocupam com a educação. Daí a necessidade de outras reflexões sobre a temática em questão.

Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Anuário Estadísticos**. 2017-2021. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios. Acesso em: 6 jan. 2023.

BARBIANI, Rosângela. **Da Sala de Aula à Sala de Atendimento**: a produção do usuário do programa saúde escolar no município de Porto Alegre. 2008. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. MEC/SECADI/DPEE. **Norma Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Apresenta orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=-com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee--23012014&Itemid=30192. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2017-2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/

pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 6 jan. 2023.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: a patologização da educação**. Ideias,** Campinas, v. 23, p. 25-31, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso**. Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. 3. ed. Edição eletrônica: Ed. autor, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes (org.). **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

COLOMBANI, Fabiola. **Medicalização Escolar e o Processo Normatizador da Coação Adulta**: a era da palmatória química em uma sociedade hiperativa. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society**: On the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press; 2007.

FÓRUM INFÂNCIAS [**Internet**]. 2018. Disponível em: http://foruminfancias.com.ar/. Acesso em: 10 out. 2024.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE [**Internet**].

2018. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/subject/forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/. Acesso em: 10 out. 2024.

GOMES, Selma Regina. **Escolarização Patologizada:** configurações de uma prática educacional. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 46, set./dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR** [Online], Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis:** Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Mais de um século de patologização da educação.** Ourinhos/São Paulo, Fórum: diálogos em Psicologia, ano I, n. 1, jul./dez. 2014.

PAN, Mirian. **Direito a diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBEPEX, 2008.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha; DIOGO, Itair Regina Carvalho. Medicalização e práticas de normalização escolar: um caminho inverso para a inclusão. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, jul.-dez., 2021.

SPERANDIO, Maria de Lourdes. **Fracasso Escolar e o Fenômeno da Medicalização**: um estudo sobre as concepções dos professores. 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. **A Infância e a Medicalização das Dificuldades no Processo de Escolarização nas Teses sobre Higiene Escolar da Faculdade de Medicina da Bahia (1889 – 1930)**. 2010. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SELMA REGINA GOMES

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especialização em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, onde atuou na área de educação inclusiva: tendo conhecimentos básicos em Libras, Braille e Atendimento a pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. É professora permanente do mestrado em Educação da Unimais. Tem experiência na área de Educação, atuando no Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás com as disciplinas: Didática, Psicologia, Fundamentos da Educação; na coordenação do curso de Pedagogia, coordenação de estágio e coordenação pedagógica. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2033-5807E mail psicoreg@gmail.com

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - Cuba. Graduada em Pedagogia pela UFG. Professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Atualmente atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa (RTIDP); docente no curso de Logística da Universidade Estadual de Goiás e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. Líder do Gepedi - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Atua nas linhas de pesquisa “Cultura, escola e formação” e “Educação, escola e tecnologias” com foco nos seguintes temas: Diversidades, Inclusão, Educação Especial, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas Educacionais. E-mail: marlene.reis@ueg.br Orcid: http://orcid.org/0000-0002-2213-7281

É importante ressaltar que esse exemplo foi mencionado para demonstrar o quanto as narrativas dos ex-combatentes brasileiros soam similares à história contada pelo soldado William Wheeler. Quando remetemos à história de subordinados não estamos nos referindo às ideias de vencedor ou perdedor, é evidente que os países aliados venceram a guerra, mas a perspectiva da história vista de baixo. O que está em discussão nesse percurso é o fato de que não foram ouvidos, não tiveram a oportunidade de manifestarem suas visões sobre a guerra, pela condição de subordinados.

MEMÓRIAS E TESTEMUNHOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

STELA MELO DE BARROS
CRISTYANE BATISTA LEAL

1 **Introdução**

O historiador Peter Burke (1992), organizador do *livro A Escrita da História,* no estudo intitulado "A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa", defende o argumento de que uma história pode ser contada a partir de outros meios, perspectivas e fontes e que isso não empobrece a historiografia. Burke (1992, p. 347), evidencia o fato de que "muitos estudiosos atualmente consideram que a escrita da história tem sido empobrecida pelo abandono da narrativa". Demonstra, ainda, a necessidade de os historiadores se voltarem às novas técnicas de narratividades para contarem suas histórias, incluindo as micronarrativas.

Na mesma obra o historiador Giovanni Levi (1992). no ensaio intitulado: "Sobre a micro-história", sustenta a ideia de que essa tendência é uma possibilidade de redefinição de concepções e análises centradas na perseguição de uma visão mais realista do comportamento humano, tendo como princípio a alegação de que a observação pormenorizada é capaz de revelar fatores que não foram observados, o que lhe reserva uma posição específica dentro dos estudos da nova história. O historiador acrescenta que a diferença estabelecida entre as perspectivas da micro-história e a antropologia interpretativa é que esta possui uma visão homogênea,

enquanto a micro-história vai em busca de uma visão múltipla das representações sociais.

Ainda em conformidade com o que defende Levi (1992), a micro-história demonstra como funcionam realmente alguns aspectos da sociedade, que, caso fossem analisados de forma generalizada, corriam o risco de serem distorcidos. É um método que rompe com o tradicionalismo dos historiadores que expõem a realidade de forma objetiva. Nessa perspectiva, o leitor acaba sendo envolvido no diálogo, participando do processo de construção da argumentação histórica. O autor assinala que a abordagem micro-histórica se preocupa em analisar de que forma o conhecimento do passado nos é exposto, por meio de variados indícios, elegendo o particular e individualizado como ponto inicial, analisando-o a partir de seu contexto. Assim, a micro-história se volta para as vivências e ocorrências individuais, a fim de representar realidades menos engessadas dos fenômenos sociais.

A partir desse posicionamento, a defesa do autor nos leva a inferir que os relatos memorialísticos, sendo narrativas fragmentadas, são válidos para a composição da historiografia e como tal podem trazer grandes contribuições para repensarmos a abordagem de fatos históricos. Nesse sentido, incluir informações provenientes das experiências vividas pelos ex-combatentes para pensarmos possibilidades de estudos sobre o conflito bélico da Segunda Guerra Mundial constitui uma forma de socializarmos os conhecimentos e as narrativas oriundas de pessoas sem visibilidade, democratizando a exposição da história.

2 A História vista de baixo

Jim Sharpe (1992), no ensaio: "A história vista de baixo", menciona as cartas escritas pelo soldado William Wheeler, da 51ª In-

fantaria Britânica e enviadas à esposa em junho de 1815, quando o exército do qual fazia parte, comandado pelo Duque de Wellington, derrotou o exército francês, sob o comando de Napoleão Bonaparte, determinando o destino do continente europeu.

Em uma das cartas segue o seguinte relato:

> Os três dias de luta terminaram. Estou salvo, e isto é o que importa. Descreverei agora, e em toda oportunidade, os detalhes do grande acontecimento, ou seja, o que pude dele observar... A manhã de 18 de junho surgiu sobre nós e nos encontrou ensopados de chuva, entorpecidos e tremendo de frio [...][17]

A historiografia oficial conta que Wellington, comandante britânico, venceu a batalha de Waterloo, mas as cartas do soldado William Wheeler contam como essa batalha foi vencida e constituem fontes de estudos sobre o conflito armado, pois, por meio da sua escrita, historiadores de todo o mundo tiveram conhecimento das experiências vivenciadas no *front,* sob o ponto de vista de um subordinado (Sharpe, 1992).

É importante ressaltar que esse exemplo foi mencionado para demonstrar o quanto as narrativas dos ex-combatentes brasileiros soam similares à história contada pelo soldado William Wheeler. Quando remetemos à história de subordinados não estamos nos referindo às ideias de vencedor ou perdedor, é evidente que os países aliados venceram a guerra, mas a perspectiva da história vista de baixo. O que está em discussão nesse percurso é o fato de que não foram ouvidos, não tiveram a oportunidade de manifestarem suas visões sobre a guerra, pela condição de subordinados. Reme-

17 The Letters of Private Wheeler 1809-1828, ed. B.H. Liddell Hart, Londres, 1951, p. 168-72.

te à ideia de quem figurou no discurso da historiografia, ou seja, a questão a ser discutida não é quem foi o vencedor, e sim quais as vozes tiveram visibilidade discursiva perante a história oficial.

A partir dos registros de William Wheeler, muitos historiadores tomaram consciência da necessidade de explorar novas perspectivas do passado, por meio de fontes como a correspondência do soldado britânico. Passaram, então, a conceber a história do ponto de vista do subordinado e não do comandante, entendendo o fato de que, tradicionalmente, a história tem sido contada como um relato dos feitos dos grandes, constituindo uma história elitista que é recontada sob a perspectiva do Estado.

O filme *Green Zone* (2010): *Zona Verde*, escrito pelo roteirista Brian Helgeland e dirigido pelo britânico Paul Greengrass, mostra uma situação semelhante, em que o enfoque é realizado a partir do ponto de vista de um subordinado. A trama se passa no Oriente Médio, no ano de 2003, ocasião em que soldados americanos foram enviados ao Iraque, a fim de detonarem as armas extremamente destrutivas que supostamente aquele país tinha posse. Os EUA naturalmente ganharam a guerra, mas a história é contada sob o viés de um soldado norte-americano que revela as mazelas do governo, ao perceber que este ganhou a guerra usando artifícios desleais, os quais foram justificados pela alegação de que o país inimigo possuía armas químicas e a intenção de atacar o Ocidente, mas na verdade as buscas foram infrutíferas, pois não existiam no local armas capazes de provocar uma destruição em massa.

Assim, a perspectiva da nova história tem atraído historiadores que visam ampliar os limites do conhecimento, direcionando suas pesquisas para as experiências históricas de pessoas cuja existência é ignorada, ocultada ou superficialmente mencionada na história oficial, a qual Sharpe (1992, p. 40) destaca que "tradicio-

nalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes". A partir do exposto, observamos que a nova história possibilita a inserção de novos enfoques, sujeitos discursivos, novas vozes narrativas e subjetividades diversas à composição da historiografia. Nesse sentido, optamos pela micro-história, na vertente italiana, por contar a história dos não conhecidos, que neste trabalho consideramos silenciados.

Vale destacar que a história oficial apresenta uma postura de neutralidade, tendo em vista que prioriza a ótica da 3ª pessoa do discurso, à medida que anuncia uma visão de fora do acontecimento narrado. Nessa perspectiva, demonstra propriedade e, acima de tudo, autoridade, uma vez que o historiador tradicional mostra a visão dos fatos de forma totalitária, não se atendo às micronarrativas, aos fragmentos, os quais, no que diz respeito à Segunda Guerra Mundial, poderiam trazer múltiplas informações acerca da participação da FEB no cotidiano do conflito, para o campo educacional.

Expandir o campo da verdade dos acontecimentos, a partir de diversificados enfoques, não compromete a pretensão à veracidade dos fatos, mas aponta para a intenção de promover rupturas em relação às posturas dogmáticas, concebidas como princípios discursivos legitimados pela história oficial, que muitas vezes apresenta uma postura elitizada, ao não dar voz, ao ignorar, por exemplo, as histórias cotidianas de sujeitos sem notoriedade.

Uma distinção entre o pensamento dos historiadores tradicionais e o dos adeptos da nova história é o fato de que, enquanto os primeiros veem a história como uma narrativa de ocorrências e acontecimentos, os segundos têm maiores preocupações em analisar as estruturas desses eventos, evidenciando, assim, uma busca aos fragmentos, às micro-histórias, em contraposição à visão monumental expandida pela história tradicional. Nesse sentido, os rela-

tos autobiográficos, constituem importantes fontes de conhecimento do passado por trazerem narradores em 1ª pessoa, que estão posicionados dentro da matéria e, como tal, têm propriedade para relatar sobre os acontecimentos, mesmo que estes surjam de forma fragmentada.

Outro aspecto que traz divergências entre as duas perspectivas da História é o fato de que, enquanto a história tradicional disponibiliza uma visão de cima, ou seja, está preocupada em narrar os feitos dos grandes homens, de heróis consagrados, ignorando aqueles coadjuvantes que não detêm grandes cargos e funções, os quais, perante essa linha de estudo, permanecerão na invisibilidade, a nova história se preocupa com as narrativas de pessoas que foram invisibilizadas, como é o caso dos relatos dos ex-combatentes brasileiros, que, apesar de terem propriedade para discorrerem sobre as suas experiências no *front*, ao retornarem à terra natal foram silenciados e rejeitados pela corporação. Essa situação pode ser constatada no discurso de Cury (2011, p. 183):

> Voltamos aos nossos lares, recebemos nosso desligamento do Exército e regressamos à nossa vida civil. Isso aconteceu abruptamente porque o Exército quis se ver livre dos seus "pracinhas". A nossa permanência nas fileiras militares, iria causar uma revolução nos usos e costumes militares. A disciplina entre os pracinhas e os oficiais da FEB já não era aquela que encontráramos no nosso ingresso na vida militar. Embora houvesse o respeito pela hierarquia, soldados, cabos, sargentos e oficiais, irmanados pelos mesmos ideais de liberdade e democracia, viviam um ambiente de família.

Peter Burke (1992) menciona o fato de que, quando o escritor russo Alexandre Pushkin realizava registros de relatos de uma

revolta envolvendo uma categoria de camponeses que tinha como líder Pugachev, recebeu de comentário do ilustre czar Nicolau a seguinte frase: "tal homem não tem história" (Burke, 1992, p. 12). Essa afirmação evidencia uma postura histórica tradicionalista, uma vez que não reconhece o fato de que uma pessoa sem visibilidade possa ter voz perante a sociedade e, consequentemente, ter uma história a ser contada.

É importante ressaltar que não foi apenas Peter Burke (1992) que se preocupou em retratar a história dessa forma, outros historiadores, dentre eles, Jim Sharpe (1992), se dedicaram a dar voz e visibilidade a sujeitos anônimos que, nem por isso, deveriam ter menos importância, ante a construção do conhecimento histórico. Foram estudiosos que se preocuparam em retratar as experiências de pessoas sem visibilidade, mas inseridas no meio social. Desse modo, os relatos escritos pelos ex-combatentes da FEB constituem possibilidades de análises socioculturais do passado.

De acordo com o paradigma tradicional, o registro da "história deveria ser amparado em documentos" (Burke, 1992, p. 13). Ranke (1795-1886) foi um autor que defendeu a tese de que a historiografia deveria ter como base os arquivos e registros oficiais emanados mantidos sob a tutela do governo, ao mesmo tempo que defendia as limitações das fontes narrativas, em especial, as crônicas, para subsidiar a escrita da história. A postura tradicionalista desse historiador condenava terminantemente as fontes orais e as micro-narrativas, sob o argumento de inconsistência histórica.

Por outro lado, os apoiadores do movimento surgem defendendo as limitações dos documentos oficiais, amparados no argumento de que os registros oficiais, em geral, expressam a visão oficializada, o discurso linear e cuidadosamente construído, a partir da visão estatal. Portanto, argumentam que para a reconstrução da

história necessitam de complementações, de outras visões, de outros enfoques formulados sem a influência do aparelho ideológico do Estado.

É de conhecimento da comunidade acadêmica que, de acordo com os preceitos do paradigma tradicional, a história é objetiva, seguindo esse raciocínio, o ofício do historiador é meramente apresentar os fatos, como foi descrito por Ranke (Burke, 1992). No entanto, nos dias atuais, essa visão dos processos históricos tornou-se ultrapassada, uma vez que a questão do relativismo cultural afeta tanto a historiografia, quanto seus objetos. Isso ocorre porque a cosmovisão do homem da atualidade é permeada por uma estrutura entrelaçada de convenções diversas que sofrem flutuações de uma cultura sobre a outra. Nessa perspectiva, não faz sentido conceber a história oficial como verdade absoluta. Para o historiador, a percepção de conflitos é evidenciada, a partir de pontos de vista contrastantes. Assim, há um deslocamento do ideal da voz da história para uma diversidade social de tipos de discursos diversos.

Nesse contexto, entendemos que os estudos sobre a Segunda Guerra Mundial devem explorar várias vozes discursivas para não trazer uma visão unilateral sobre os fatos históricos, no caso em questão, focamos na atuação dos combatentes brasileiros, por entendermos que a história oficial evidencia os fatos relacionados à temática somente sob o ponto de vista do Estado, do exército e nunca do soldado ou das vítimas, daqueles que não tiveram visibilidade. É importante esclarecer que esse novo enfoque não tem o objetivo de contestar a visão da história oficial, mas de ampliá-la, de torná-la mais democrática, à medida que se apresenta de forma mais abrangente, igualitária e progressista.

Como argumenta Burke (1992), esse movimento traz um perfil interdisciplinar, ao abranger a atividade humana, considera as

histórias e opiniões das pessoas comuns para a produção dos conhecimentos do passado, opondo-se aos historiadores tradicionais. Cabe ressaltar que, a partir dos anos 1970 e 1980, houve uma tendência mundial, que se estendeu por um longo período, repercutindo numa série de reações contrárias ao paradigma tradicional da história, surgiu o que se convencionou chamar de oposição, de uma verdadeira batalha travada contra os rankeanos.

Essa nova tendência tem suas raízes na "nova história", a qual tem origens antigas, segundo Burke (1992, p. 17-18):

> O primeiro uso da expressão por mim conhecido data de 1912, quando o estudioso americano James Harvey Robinson publicou um livro com este título. O conteúdo correspondia ao título: História, escreveu Robinson, "inclui todo traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre a terra".

Para compreendermos melhor esse processo de abordagem da nova história, consideramos necessário o conhecimento do longo trajeto percorrido pelos historiadores na tentativa de escrever uma história mais abrangente que não focasse somente no âmbito político. Nessa perspectiva, Burke (1992, p. 18-19) discorre:

> Foi na segunda metade do século dezenove que a história econômica se estabeleceu na Alemanha. Em 1860, o estudioso suíço Jacob Burckhardt publicou um estudo de *The Civilization of the Renaissance in Italy*, concentrado na história cultural e descrevendo mais as tendências do que narrando os acontecimentos. Os sociólogos do século dezenove, como Auguste, Comte, Herbert Spencer – sem mencionar Karl Marx – eram extremamente interessados pela história, mas desprezavam os historiadores profissio-

> nais. Estavam interessados nas estruturas, não nos acontecimentos.

O autor dispõe sobre tais aspectos:

> No século dezoito houve um movimento internacional para a escrita de um tipo de história que não estaria confinada aos acontecimentos militares e políticos, mas relacionada às leis, ao comércio, à manière de penser de uma determinada sociedade, com seus hábitos e costumes, com o "espírito da época" (Burke, 1992, p. 19).

A partir do exposto, observamos que o movimento de mudança de visões dos processos históricos surgiu mediante a percepção da inadequação dos preceitos oriundos do paradigma tradicional, a qual foi observada com a conscientização da necessidade de outras visões acerca dos acontecimentos históricos.

3 O relato memorialístico como testemunho e experiência narrativa

A discussão acerca da memória não é algo novo, os registros de práticas mnemônicas acompanham a trajetória da humanidade desde os tempos mais remotos. Com o surgimento da filosofia, a relação entre memória e esquecimento passou a ser explorada. De acordo com Pinto e Farias (2012), Platão interpreta a memória como um meio de conexão com o tempo. Segundo ele, por meio da memória seria possível alcançar "o mundo das ideias". Conforme argumentam os autores, "valoriza-se, portanto, a reminiscência, visto que se tem nela a anulação do tempo marcado pela mudança que faz o homem perecer" (Pinto; Farias, 2012, p. 12). Na visão do filósofo fica evidenciado que existe uma oposição entre o tempo e a memória.

Em Aristóteles, é percebida uma conciliação entre o tempo e a memória. Segundo Pinto e Farias (2012), na visão aristotélica, a memória representa o compartimento sensível da alma e a reminiscência compreende a parte intelectual. Acompanhando as tendências filosóficas, a memória passou a ser (re)significada, como algo inacabado em constante formação.

Atualmente, a relação entre História e memória e suas diferenças têm sido amplamente discutidas no meio acadêmico, mas por muito tempo História e memória foram interpretadas com o mesmo significado. Essa compreensão nos leva a analisar as diferenças entre os registros provenientes da primeira em detrimento dos oriundos da segunda. O sociólogo francês da escola durkheimiana Maurice Halbwachs (1990) destacou a diferença entre História e memória, estabelecendo uma distinção entre memórias coletivas e memória histórica. De acordo com o autor, a primeira teria um significado amplo de resgate do passado das experiências vivenciadas em uma sociedade, enquanto a segunda seria o resultado de uma tradição histórica construída pelos historiadores ausentes do tempo vivido.

Halbwachs (1990), estudioso da memória, inovou à medida que elucidou o fato de que a memória é também coletiva, submetida a flutuações, transformações e constantes mudanças. Assinalou que, apesar de a lembrança vir individualmente, seu conteúdo é socialmente construído. Seus estudos provaram que a memória é uma constituição simultânea entre as reminiscências individuais e coletivas.

Jacques Le Goff (1990) distinguiu a existência de duas Histórias, a que se refere à memória coletiva, sendo esta mítica e constituída do vivido e a dos historiadores, reconhecendo o fato de que a história se mostra vulnerável às influências das memórias coletivas.

Para Michael Pollak (1992), a memória é algo de foro íntimo, que se conecta diretamente com tudo que a pessoa viveu, porém também é coletiva, pois é influenciada pelas transformações vivenciadas em um determinado contexto repleto de movimentos dinâmicos. De acordo com os estudos de Pollak (1992), ela também é seletiva, sendo diretamente permeada por questões pessoais, políticas e ideológicas. Segundo o autor, o que constitui a memória são os acontecimentos vividos individualmente e os vividos coletivamente, os quais, mesmo não sendo experienciados pessoalmente, fazem com que os sujeitos se sintam pertencentes a um determinado grupo social.

De acordo com os estudos sobre memória, inferimos que, quando se reproduzem acontecimentos de uma época por meio da linguagem individual, o discurso está permeado por um processo de produção subjetiva. Pela exposição apresentada, observamos que, desde tempos passados, estudiosos sempre se preocuparam com as questões da memória e sua relação com a vida social do ser humano. Em síntese, desde os tempos mais remotos, a memória nos é apresentada como sendo uma espécie de representação da realidade.

Acreditamos que o conhecimento histórico constitui uma série de informações que envolve a vida do ser humano no âmbito social, incluindo aquelas que são repassadas, por meio da memória, de geração em geração. Halbwaschs (1990) sinaliza que os grupos constroem suas memórias em sociedade e que a memória coletiva de um determinado grupo social depende diretamente das memórias individuais dos seus membros. Portanto, esse conhecimento revela um leque amplo de possibilidades e experiências que envolvem a vida dos homens em sociedade, e como tal, deve ser estudado sob as várias perspectivas, não somente a partir de um ponto de vista.

Atualmente, estamos inseridos em um contexto sociocultural de conceitos líquidos, que impõe uma série de mudanças e transformações no direcionamento das relações sociais e culturais. Fato que tem levado a sociedade a assumir contornos diversos e refletido diretamente na constituição da memória no contexto educacional, tendo muitas vezes como consequência a perda da referência sociocultural. O que, de acordo com Oliveira (2012, p. 23), "nos leva a inferir que uma necessidade identitária ainda está presente na existência coletiva dos homens, e a identidade também tem no passado o seu lugar de construção".

A partir das concepções apresentadas acerca da memória, acreditamos ser relevante traçar a sua relação com o testemunho. A professora Cláudia Maria Rocha de Oliveira, doutora em Filosofia pela Pontificia Università Gregoriana de Roma, no dossiê *Memória e testemunho* (2019), estabelece uma relação entre as duas categorias. De acordo com as suas concepções, a memória não acompanha a cronologia do tempo mundano, ela segue o tempo humano ao tornar atual algo ausente no tempo, torna presentes ocorrências do passado. Assim, segue uma temporalidade singular em que os acontecimentos são sentidos pelo interior. Dessa forma, os fatos vistos com relevância ganham destaque, enquanto os que não possuem importância tendem a ser esquecidos. "O tempo, graças à mediação da subjetividade, ganha significação propriamente humana" (Oliveira, 2019, p. 118).

Conforme ressalta Ricoeur (2007, p. 26), a memória remete "a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da 'coisa lembrada', do lembrado como tal". Nessa perspectiva, a memória passa a ter vínculo com uma aspiração de veracidade, na medida em que está ligada ao real.

De acordo com Oliveira (2019, p. 119), "a memória assume importante função na ordenação do mundo e na compreensão do

sentido da realidade". Segundo a filósofa, a memória influi na forma como as pessoas interpretam situações e ocorrências, ou seja, ela interfere no engajamento e na nossa capacidade de agir diante do futuro. Desse modo, para que um acontecimento não corra o risco de ser esquecido, é necessário manter um engajamento no sentido de ativar a capacidade de tornar viva uma ausência do passado, retomando uma interioridade que pressupõe uma participação ativa entre os sujeitos. Assim, mediada pela linguagem, a memória torna-se ao mesmo tempo individual e coletiva.

Diante do exposto, concluímos que rememorar implica uma relação direta entre memória individual e coletiva. Nesse sentido, a rememoração constitui uma batalha travada contra o esquecimento à medida que é formada na relação de subjetividade interativa pela mediação da linguagem, evidenciando a prática discursiva do testemunho. Por outro lado, segundo a filósofa, "o testemunho confere, de certo modo, voz à memória. A testemunha é expressão da própria memória" (Oliveira, 2019, p. 121).

Conforme argumenta Oliveira (2019, p. 122), o testemunho pode ser definido da seguinte forma: "ele é singular, plural, inacabado, pressupõe autenticidade e possui face relacional". Em outras palavras, está relacionado à identidade da testemunha, ao testemunhar acerca de um mesmo acontecimento, sujeitos diferentes terão versões diversas. Portanto, todos são autênticos, pois no ato do testemunho ocorre uma ação de compromisso do sujeito com a veracidade dos fatos.

O testemunho é inacabado porque não consegue atingir a completude da verdade. "A pluralidade dos testemunhos enriquece a compreensão do real e torna possível que as testemunhas ampliem o próprio modo de ver o mundo e a própria compreensão de si mesmas" (Oliveira, 2019, p. 122). O testemunho também pressupõe

uma relação dialógica entre os envolvidos, testemunhar é, portanto, responsabilizar-se diante da posição que se assume no discurso.

Sendo uma exposição pessoal, o testemunho concede à testemunha, autoria. Ele traz enriquecimento das visões de mundo. Tendo compromisso ético com a autenticidade dos fatos, ele é capaz de promover a humanidade entre as pessoas, uma vez que deixa marcas, estimulando maior compreensão nas relações entre os sujeitos. Por outro lado, segundo a concepção de Oliveira (2019), o testemunho, ao se representar pela memória, nos direciona para o futuro, colocando-nos diante de novas possibilidades de estabelecer ligações entre memória e história e direcionando o fortalecimento da humanidade entre os sujeitos.

Debatemos anteriormente acerca da relação memória e testemunho, para, posteriormente, apresentarmos a literatura como uma fonte relevante capaz de preencher as lacunas deixadas pela historiografia tradicional. Tal análise faz-se necessária para mostrarmos que a História ensinada na perspectiva tradicional tende a atender aos interesses de reprodução factual, o que impossibilita a inserção de novos olhares sobre os fatos históricos, muitas vezes inviabilizando a ocorrência de debates e discussões acerca de pontos de vista diversos.

Como foi demonstrado, a partir dos estudos implementados pela nova história abriu-se o espaço para a inserção de novos conceitos, temáticas, fontes e objetos de pesquisas. Portanto, direcionamos nossas reflexões para a arte literária. Atrelado a essa área do conhecimento há um campo voltado para a abordagem da metaficção historiográfica, a qual expõe a linha tênue entre narrativa e história, sendo a autorreflexividade uma das suas principais marcas. Aliando a história à literatura, a escritora brasileira Cecília Meireles, após uma visita ao local em que foram enterrados os corpos

dos militares brasileiros mortos na Campanha da Itália, compôs na cidade de Florença, em 9 de abril de 1953, o poema "Pistoia: cemitério militar brasileiro", texto que faz alusão ao fato histórico da participação brasileira na Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Sales (2017), com base nos estudos de Linda Hutcheon (1984), na pós-modernidade, ao trabalhar a historiografia e os gêneros memorialísticos, observamos maior problematização do grau autorreflexivo na metaficção, por tratar-se de discurso, estando a produção deste envolta à recepção de significações obtidas em meio a um contexto. No entanto, por mais autorreflexivo que seja o discurso, ele não se desvincula da realidade. Sales acrescenta que a fragmentação da forma tradicional de narrativa não exclui os fatos históricos e que a linguagem nas escritas autorreflexivas constitui a própria realidade, e que, na metaficção historiográfica, a história constitui um discurso. Para Hutcheon (1984, p. 16), "toda realidade se inicia na forma de dizer: história – tanto pública quanto privada - é um discurso; então, também é ficção".

Conforme Hutcheon (1991), a metaficção historiográfica constitui uma estratégia narrativa da contemporaneidade que traz de forma simultânea a autorreflexividade e a revisão crítica dos acontecimentos históricos, problematizando a narrativa e excluindo o ideal nostálgico da retomada do passado. Para a autora, a metaficção historiográfica traz os contextos históricos como significantes, problematizando a noção de conhecimento histórico.

A busca por novos campos temáticos permitiu a expansão de variadas fontes para o estudo do saber historiográfico, contrapondo à ideia de que o ensino de História não deveria se limitar à utilização de documentos oficiais, mas que poderia também recorrer a análises de representações literárias. Essa nova perspectiva abre caminhos para a inserção de obras literárias memorialísticas para

a abordagem de temas relacionados à Segunda Guerra Mundial, como documentos que contêm valores históricos.

Nas palavras de Pesavento (2005, p. 82-83):

> A literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Por que se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais, ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

White (2001) discute sobre métodos e procedimentos inovadores utilizados pelos historiadores contemporâneos amparados na teoria da narrativa ficcional. De acordo com esse autor, a história também constitui uma manifestação ficcional, sendo assim, contestado o seu caráter científico. Conforme argumenta, as narrativas históricas não se constituem apenas de relatos factuais e argumentativos. Dessa forma, manifesta que os historiadores se valem dos mesmos recursos utilizados pela literatura para a construção do discurso histórico. Percebemos em sua argumentação um questionamento das fronteiras que permeiam a história e a literatura.

Nesse contexto, White (2001) aponta a historiografia tradicional como responsável por negligenciar as manifestações literárias modernas, visto que esta permanece vinculada aos modos adotados pela narrativa histórica do século XIX. Ainda segundo o autor, para

se libertar dos maneirismos da história tradicional, o historiador deverá atuar de forma intermediária entre as manifestações literárias e as crônicas factuais, libertando-se da tendência de construir enredos ao estilo do historiador tradicional.

Os apontamentos levantados nos servem de aparatos teóricos para entendermos a literatura como uma relevante fonte de pesquisa para os estudos históricos. Assim, neste trabalho, nos debruçamos sobre os relatos memorialísticos de Cury (2011), com a perspectiva de acessar informações significativas que costumam não serem reveladas pela história oficial. Como argumenta Pesavento (2006), a literatura é narrativa que expressa o mundo de forma indireta, por meio de metáforas e alegorias. Ressalta que a coerência de sentido do texto literário é necessária para direcionar o historiador na busca de outras fontes, a fim de trazer uma visão além e pormenorizada.

O emprego da narrativa para implementar estudos acadêmicos vem se tornando uma tendência recorrente nas mais diversas áreas do conhecimento, concedendo espaço para leituras de mundo plurais. Assim, a noção de verdade única e absoluta perde sentido para uma visão expansiva da realidade, por meio da qual o discurso passa a ocupar diferentes lugares, sendo mantido por sujeitos diversos. De acordo com Carmen Teresa Gabriel (2019), historiadora que se dedicou ao estudo de narrativas autobiográficas, trazendo inúmeras reflexões, as ideias de sujeito e identidade nessas narrativas passaram a ser encaradas como invenções culturais, sociais, históricas e constituídas por meio da linguagem.

Ainda conforme argumenta Gabriel (2019), no contexto atual, em que as "grandes narrativas" passam a serem contestadas, as micronarrativas ganham reconhecimento e legitimidade. Narrativas polifônicas que exprimem identidades diversas, bem como multipli-

cidades de vozes e verdades. Narrativas que dão acesso, visibilidade e lócus de enunciação a sujeitos fragmentados, que nem por isso deixam de expressar essencialidades, o que possibilita se colocar no debate de forma articulada, independentemente da classe social à qual pertence.

De acordo com Assmann (2011), a língua materna é um dos mais importantes estabilizadores para a preservação da memória cultural. Nesse sentido, os relatos memorialísticos constituem importantes recursos para o repasse de experiências entre as gerações, tendo em vista que, por meio do testemunho nas retomadas aos acontecimentos passados, há o emergir de informações que, muitas vezes, correm o risco de ficarem esquecidas em meio à passagem do tempo, considerando as novas configurações adotadas pela sociedade moderna. Dessa forma, considerar os discursos dos ex-combatentes para ampliar as visões sobre a atuação da FEB na Segunda Guerra Mundial constitui uma proposta que possibilita dar voz às pessoas anônimas e a grupos minoritários ante a história oficial.

No prefácio do livro *Obras Escolhidas Magia e Técnica, Arte e Política*, de Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin menciona os textos "Experiência e pobreza" e "O narrador". De acordo com a autora, Benjamin (1994, p. 10) faz um diagnóstico da narrativa: "A arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna". Isso nos leva à dedução de que a ausência da narrativa na era tecnológica afeta não somente a apreensão de conhecimentos diversos, mas também a formação da subjetividade humana.

Justificamos, assim, os relatos memorialísticos escritos pelos ex-combatentes como resgates de experiências históricas que po-

dem ser socializadas e compartilhadas no meio educacional, evidenciando o fato de que a historiografia pode se apropriar de outros discursos e outras fontes, que não somente os disponibilizados pela história oficial.

É importante esclarecermos que o uso de tais fontes e recursos não intenciona o abandono do discurso oficial, mas uma expansão, para além do ideal de que somente deve ser valorizada a história escrita pelos grandes historiadores. Essa visão coincide com o que convencionou chamar de uma "rua de uma mão única", como é evidenciada na abordagem de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), escritora nigeriana que no livro *O perigo de uma história única*[18] traz um alerta acerca das narrativas de dominação, demonstrando que são enredos contados a partir da visão do poder hegemônico. Ela evidencia o fato de que, quando se mostra uma única versão de uma história, se está revelando uma perspectiva prevalente, porque apresenta um discurso que se apropria de uma cultura para se mostrar dominante em relação à outra.

Esse enfoque em novas perspectivas para o discurso da história tem o propósito de conceder reconhecimento a outras vozes e visões de pessoas anônimas, para não deixar que suas histórias sejam perdidas em meio ao imponente discurso da história oficial, trazendo uma história mais colaborativa e, acima de tudo, humana. A ideia é mostrar que a história para ser legitimada não precisa, necessariamente, ser contada por "grandes homens", por "heróis", mas por pessoas comuns.

Para Benjamin (1994), a experiência obtida por meio da narrativa é extremamente relevante, ele distingue dois tipos de narradores, o viajante que traz de longe na bagagem experiências diversas,

18 Em palestra homônima proferida no TED – Ideas worthspreading, da mesma forma que na obra alertou acerca das consequências do cultivo de visões preconcebidas e cristalizadas em uma sociedade.

e aquele que nunca saiu da sua nação, mas que sentimos prazer em ouvi-lo, visto que carrega consigo grande sabedoria, acumulada no decorrer de sua existência. O autor aponta para a relação narração *versus* vivência que transforma a matéria-prima, experiência em histórias repletas de sabedorias.

Em *Sobre o conceito da História*, Benjamin (1994, p. 223) assinala que: "O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história". Nesse sentido, o estudioso alerta para a necessidade de a história considerar os fragmentos como a obtenção dos acontecimentos históricos, evidenciando o ideal de que para a história nada é obsoleto, pois a função do historiador é "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1994, p. 227), ou seja, é explorar a fundo a história, extraindo dela os pormenores.

Para Gagnebin (1994, p. 7-8), as teses presentes em *Sobre o conceito da História*, de Walter Benjamin (1994), traçam: "uma reflexão crítica sobre o nosso discurso a respeito da história (das histórias), discurso esse inseparável de uma certa prática". Assim, a questão da escrita da história remete às questões mais amplas da prática política e da atividade da narração.

Walter Benjamin (1994), da mesma forma que Peter Burke (1992), se posiciona contrariamente à ideia da narrativa linear, porque esta transparece a visão de um discurso construído, para repassar a ideia de autoridade, de verdade absoluta, pois os discursos realizados espontaneamente, desprovidos de naturalizações e intenções ideológicas, costumam não se preocupar com a linearidade dos fatos, e, sim, com a naturalidade.

Em *Sobre o conceito da História*, Benjamin (1994, p. 230) assinala que temos que "explodir o continuum da história". Ou seja, acabar

com a grafia linear da história, aniquilar aquela narrativa ordenada, elitizada que consagra ideias preconcebidas que são naturalmente utilizadas para manter o controle. Com esse posicionamento, o autor aponta novos pontos de vista e novas subjetividades para a historiografia.

Esses novos paradigmas nos oferecem subsídios para propormos reflexões acerca das visões sobre a Segunda Guerra Mundial, em conformidade com os estudos que propõem a legitimidade de discursos, que não somente os legitimados pela história oficial, mas outros discursos que também se mostram relevantes para demonstrarmos a amplitude de visões existentes sobre a participação da Força Expedicionária Brasileira no conflito.

Nesse contexto, acreditamos que a função da educação escolar é também problematizar os valores estabelecidos pela sociedade capitalista e questionar as vozes narrativas hegemônicas que são consagradas pela história oficial. Com a adesão a essa perspectiva, os discursos marginalizados, como os dos ex-combatentes, mesmo em meio ao desenvolvimento tecnológico e ao acesso a informações sobre a Segunda Guerra Mundial, teriam oportunidade de ocupar um lugar de testemunhos válidos, no sentido de repassar suas experiências vividas às novas gerações, servindo como guardiões da memória na sociedade.

Sabemos que a exploração dessa modalidade literária, relatos memorialísticos, não costuma ser muito convencional para um estudo científico como resgate de experiências do passado, tampouco como influência para revermos a abordagem da Segunda Guerra Mundial no meio educacional, mas tais análises foram necessárias para alcançarmos uma das metas traçadas para este estudo, que é demonstrarmos o quanto os relatos memorialísticos testemunhais poderiam expandir as visões sobre a participação da FEB no conflito, estimulando reflexões e debates.

Levando em consideração essa perspectiva, apoiada em novos paradigmas, compreendemos que tais pressupostos nos oferecem subsídios para apresentarmos os relatos memorialísticos como importantes fontes metodológicas capazes de trazerem contribuições para a ampliação de conhecimentos acerca da Segunda Guerra Mundial. Se fosse contemplada sob uma visão particularizada e subjetiva, a história poderia retratar o cotidiano de pessoas comuns, que se apropriam de vozes e discursos diversos, trazendo uma perspectiva da história mais popular.

Diante do exposto, sob influência de novas perspectivas a partir da micro-história, dos estudos acerca da memória e da metaficção historiográfica, tais apontamentos nos direcionam a trazer no capítulo subsequente reflexões acerca das experiências vividas pelos ex-combatentes durante a Segunda Guerra Mundial, analisando de que forma suas memórias poderiam contribuir para potencializar os estudos sobre a participação do Brasil no conflito. Em conformidade com teorias que defendem o fato de que outros discursos, que não somente os legitimados, também se mostram relevantes para demonstrar a amplitude de visões acerca dos acontecimentos históricos.

A partir de novas perspectivas, propomos o emergir de reflexões pertinentes acerca da exploração dos relatos de memórias no estudo da temática, a fim de contribuir para a mobilização de conhecimentos, que a educação escolar não costuma explorar, trazendo contribuições para a compreensão da participação da Força Expedicionária Brasileira no conflito. Assim, no tópico subsequente, analisamos os processos ideológicos que colaboraram para a invisibilidade das memórias da participação dos brasileiros na Segunda Guerra Mundial.

4 História, memória e educação escolar

A historiografia tradicional utiliza o discurso de forma linear e objetiva para repassar a visão de verdade, de exatidão. Em função disso, Benjamin (1994) defende a implosão do *continuum* da história. Na visão do autor, a historiografia ordenada linearmente pode trazer uma perspectiva maniqueísta. A partir desse posicionamento, inferimos que o autor se posiciona contrariamente à ideia de uma narrativa linear, considerando que a linearidade demonstra quase sempre que o discurso foi construído, exatamente para repassar a ótica de veracidade.

Para demonstrar essa interpretação do discurso histórico, reforçamos a concepção de Benjamin (1994, p. 209, ao defender que:

> A narrativa segue o curso da vida, ela não se explica à parte da vida, simplesmente flui. Na medida em que a história é narrada, os fatos surgem acompanhando a memória do narrador, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas.

Como pode ser observado, Benjamin (1994) não pensa a história a partir de um monumento, mas de fragmentos que se opõem à ideia de algo grandioso, já construído pela história oficial. Ele enxerga minúcias, fragmentos presentes nos testemunhos dos atores sociais. Como demonstra, o discurso histórico tradicional é linear, pois é construído para repassar a ideia de veracidade, de credibilidade. Já o discurso presente nos testemunhos é espontâneo, porque são realizados naturalmente, não há preocupação com a linearidade, tampouco intenções ideológicas.

A partir dessa reflexão, observamos que o discurso histórico tradicional é objetivo, principalmente porque apresenta uma narra-

tiva em 3ª pessoa, ele traz a ideia de que o narrador tem uma percepção plena das coisas porque possui uma visão de fora dos fatos. No entanto, esse é mais um recurso para sustentar visões preconcebidas. Se repararmos bem, veremos que o discurso é fundamentado na 3ª pessoa para repassar as ideias de autoridade e veracidade. Nesse sentido, é necessário conceder abertura para ressoarem outras vozes dentro dos fatos históricos.

De acordo com as reflexões da filósofa Marilena Chauí (2008), a ideologia se configura como o conjunto de ideias propagadas em uma determinada época e não como atividade filosófico-científica. A estudiosa ressalta que:

> [...] em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (Chauí, 2008, p. 79).

A autora, em seu livro *O que é ideologia* (2008), destaca o termo como um pensamento ideológico de cunho histórico, social e político que é utilizado para dissimular o real, a fim de manter a perpetuação da exploração e desigualdade dentro de uma sociedade. Segundo Chauí (2008), a realidade precisa ser explicada a partir dos aspectos sociais e históricos. Ela infere que os objetos de conhecimento precisam ser entendidos a partir das relações sociais para a compreensão das atitudes e ações humanas. A partir desse entendimento, chegaremos a um porquê agem e pensam de determinadas formas. Levando em consideração aspectos histori-

co-sociais, compreendemos a origem das relações estabelecidas no seio da sociedade e passamos a vê-las como processos históricos. A partir desse entendimento, identificamos o porquê determinadas ideologias e ações se manifestam em um meio social, evidenciando as preocupações ideológicas ante a reprodução cultural.

Considerando o posicionamento de Marilena Chauí, refletimos sobre o teor político e ideológico da educação escolar. Lembramos que a escolha de objetos de conhecimento para compor o currículo escolar atende a objetivos e motivações diversas, que são definidas a partir das finalidades educativas. Dessa forma, reflexões críticas acerca das concepções tradicionais de ensino nos oferecem subsídios para questionar que tipo de ser humano a educação quer formar, a partir do enfoque nos assuntos explorados.

No texto *Educação após Auschwitz*, Theodor W. Adorno (1947) demonstra que a perversão ocorrida nos campos de concentração alemã poderia ter sido evitada a partir de uma reflexão profunda acerca dos porquês dos precedentes da Segunda Guerra Mundial. O estudioso assinala que a educação humanista em oposição à lógica tecnicista, em que a razão prevalece sobre os sentimentos, poderia ser um mecanismo para a ruptura da ocorrência de processos históricos cíclicos como a guerra. Ele demonstra que, à medida que a educação cria valores universais que respeitem a vida humana, ela é capaz de humanizar. É interessante ressaltar que, quando o autor remete ao Holocausto, ele não está se referindo somente ao ocorrido em *Auschwitz*, mas, de maneira geral, à barbárie generalizada que condiciona a civilização contaminada pela racionalidade.

Conforme argumenta Adorno (1994), na educação há uma ausência de aprofundamento sobre a motivação de comportamentos catastróficos, causadores de destruição da humanidade e que isso contribui para a facilitação do esquecimento dos processos histori-

cos traumáticos. Ele justifica o fato de que essa perda da memória ocasiona uma lacuna que pode ser preenchida com o retorno de processos desastrosos para a humanidade. De acordo com o estudioso, a prática de atos de violência e barbárie pode ser reflexo de uma educação precária, que não prepara os sujeitos para lidar com as questões humanas. Se houvesse uma educação humanizadora desde a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, conflitos bélicos contemporâneos como os da Síria e Ucrânia provavelmente não estariam ocorrendo na atualidade.

Ao refletir acerca da educação após Auschwitz, Adorno (1994) defende uma educação humanista voltada para a autorreflexão, para promoção do desenvolvimento de competências intelectuais necessárias à convivência humana. Tendo como pressuposto a ideia defendida por Adorno, acreditamos que a narrativa memorialística se mostra eficiente no campo educacional, na medida em que ela é capaz de gerar empatia e emoção, sentimentos que conduzem a uma dimensão mais humanizada dos acontecimentos do passado. Nesse sentido, podem funcionar como uma estratégia de prevenção para que as gerações futuras não cometam atos de violência e desumanidade, análogos aos representados nas narrativas do passado.

Acreditamos que evocar tais memórias no meio educacional se mostra como uma maneira de trazer um alerta à banalização da violência e de atos cruéis que podem ser vistos de forma naturalizada no seio da sociedade. Nesse sentido, a literatura e as artes em geral se revelam relevantes no processo de humanização. No texto "O direito à literatura", publicado por Antônio Cândido (1988), o autor remete ao caráter humanizador da arte literária, no sentido de pensar a formação de seres humanos mais sensíveis. Para o sociólogo e crítico literário, poderíamos pensar a literatura como um projeto de educação, pois esta, ao mesmo tempo que é uma porta de

acesso ao conhecimento, conduz o homem a imaginar um mundo mais humanizado, diferente do que temos hoje.

Nesse cenário, acreditamos que comportamentos violentos poderiam ser amenizados a partir de uma educação humanista que valorizasse as memórias dos antepassados. A questão a ser pensada remete ao questionamento de Adorno (1994): "Como formar pessoas capazes de construir uma sociedade alicerçada na reflexão quanto às relações humanas se a nova ordem mundial é a coisificação do ser humano"? Nesse sentido, a exploração de fontes como testemunhos poderia, de certa forma, contribuir para a sensibilização, promovendo a preservação dessas memórias e uma possível conscientização.

A narrativa memorialística, conforme aponta Ricouer (1994), em *Tempo e Narrativa*, configura como um trabalho em que uma identidade socialmente construída se mostra como uma identidade narrativa, resultante na constituição de um eu atravessado por vivências socioculturais. Com base na concepção do estudioso, acreditamos que o ensino direcionado a partir dessa perspectiva traga para o contexto escolar o reconhecimento de que a sociedade cria valores vinculados aos interesses de uma classe dominante, propiciando a possibilidade de valorização das memórias individuais e coletivas. Ainda, a compreensão de que o homem é um ser social, que atua na vida coletiva com contribuições de valores, ideias e ações que promovem a valorização de determinados grupos sociais, trazendo, nessa perspectiva, uma visão mais crítica e humana em relação às memórias oriundas de grupos excluídos.

Burke (1992), em *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*, levanta uma série de reflexões acerca da atuação do historiador. No texto, o autor expõe que a narrativa no fazer histórico ocupa um lugar analítico, resultado do método empregado

na construção histórica. Nessa direção, evidenciamos que não há um procedimento único para a apropriação de conhecimentos, por isso é importante a utilização de recursos diversos, inclusive, os que promovem a valorização das experiências de pessoas anônimas, as quais têm muito que contribuir para a formação de um pensamento crítico e reflexivo na compreensão do processo histórico.

De acordo com Vedoin (2010), no ensaio "O discurso da História nas malhas da ficção: Netto perde sua alma e o novo conceito de romance histórico", ao analisar a confluência entre narrativa ficcional e história, ele afirma que a literatura e a historiografia enfrentam a dinâmica devastadora do tempo contemporâneo. Tanto a arte literária quanto a história sofrem rupturas no que concerne à estabilidade e à estaticidade, na direção de novas perspectivas. Nesse sentido, a educação escolar necessita abrir espaço para expandir seu leque, dialogando com as inovações exigidas pelas mais recentes discussões acadêmicas no que diz respeito aos mais diversificados temas.

Na abordagem da temática em pauta, há que se considerarem os testemunhos das vítimas, suas visões procedentes do conflito histórico em que estiveram diretamente envolvidas, do qual não só fizeram parte, mas guardaram esse passado na memória por toda a vida. Portanto, possibilitar a visibilidade de experiências vividas por essas pessoas não é somente um ato de criticidade, mas, acima de tudo, um exercício de (re)contextualização histórico-social, bem como uma demonstração de reconhecimento da atuação de atores sociais que frequentemente são ignorados pela história oficial. Isso significa oportunizar condições para a exposição da verdadeira história do Brasil.

Para tanto, é importante recorrermos às informações que remetem às experiências de pessoas anônimas, somadas ao saber

historicamente articulado pela história oficial, com vistas ao preenchimento de eventuais lacunas existentes. Agindo nessa perspectiva, a educação escolar criará oportunidades para a apropriação de conhecimentos diversos que possam tecer inúmeras discussões acerca das experiências individuais e coletivas, contribuindo de forma positiva para a expansão do saber histórico. Estará, ainda, privilegiando valores significativos que promovam a formação de variadas visões, para a construção do processo de formação do conhecimento histórico.

Com vistas a expandir tais reflexões, é importante ressaltarmos os benefícios das abordagens de conteúdos históricos a partir de relatos memorialísticos. Essa modalidade de narrativa apresenta um narrador que se mostra de forma autorreflexiva e discursiva, sem, contudo, haver o direcionamento aos acontecimentos de forma técnica, como é demonstrado na história oficial. Conforme vimos nos preceitos de Oliveira (2019), esse posicionamento assume a perspectiva de testemunha do fato narrado, expressando por meio de um "eu", que expõe suas experiências, sem, contudo, perder o compromisso com a verossimilhança dos acontecimentos. Além dos fatos, como defende Antônio Cândido (1988), a arte literária é capaz de mobilizar sentimentos, emoções e valores que condicionam atitudes humanísticas ante a realidade.

Vale ressaltar que a fluidez da sociedade contemporânea influenciada pela mídia, na medida em que intensifica a impossibilidade de retomar as narrativas do passado e repassar experiências de geração em geração, nos impede de preservar as memórias de ordem individuais e coletivas. Nesse sentido, a escrita memorialística se mostra como um importante aporte pedagógico e metodológico para a educação, uma vez que nos leva à compreensão de fatos históricos, construídos a partir de um movimento de subjetividade.

Dessa forma, a historicidade dos fatos passa a ser compreendida, por meio de um processo de identificação e assimilação identitária, possibilitando a formação de novas visões sobre os registros históricos, o que implica o conhecimento das nuances que envolvem a memória individual e coletiva, bem como a elaboração de uma (re) contextualização e a consequente (re)significação dos saberes e das experiências vivenciadas por agentes sociais em épocas remotas. Sendo a memória uma construção social, possibilitando, inclusive, suscitar comparações e similaridades entre costumes e comportamentos de épocas passadas.

A análise das narrativas do passado por meio dos testemunhos concede uma amplitude de possibilidades para pensarmos os modos de apreensão do conhecimento, uma vez que é capaz de promover a desconstrução de ideologias naturalizadas no meio social, tendo em vista que o testemunho se mostra como uma reconstrução não linear do passado, a partir de representações provindas das memórias individual e coletivas. Nesse sentido, a perspectiva dos relatos se mostra complementar aos conhecimentos da história oficial, pois, ao mesmo tempo que esta dá sentidos às experiências humanas narradas, as experiências concedem significação aos fatos históricos apropriados pela historiografia. Diante do exposto, o trabalho pedagógico envolvendo a utilização de relatos memorialísticos e testemunhos se mostra no campo educacional como uma prática multidisciplinar, que poderá ser utilizada em diversas áreas, sendo capaz de conduzir à valorização de experiências de pessoas anônimas e, ao mesmo tempo, fazer entender que elas têm muito o que ensinar sobre suas vivências.

Nesse sentido, as finalidades educativas propostas a partir da utilização dos relatos memorialísticos no contexto educacional são diversas e podem contemplar diversificados objetivos e objetos

de conhecimentos, uma vez que disponibiliza acesso a fontes históricas diversas, possibilitando ao educando refletir acerca dos aspectos sensíveis que envolvem a história da humanidade. Permite ainda o despertar de reflexões sobre a apropriação social e política do passado histórico, alargando a perspectiva da história social e cultural.

A transmissão entre gerações contribui para a adesão a uma memória coletiva, na qual os educandos se tornam portadores de saberes, por intermédio do repasse da experiência pessoal da testemunha. Isso possibilita o trabalho com o objeto de conhecimento por meio de fontes históricas e memoriais que percorrem o tempo do acontecimento ao tempo da rememoração. Dessa forma, o relato memorialístico, como qualquer outro registro histórico, constitui uma fonte que corresponde às exigências de compreensão de acontecimentos do passado, evidenciando suas influências para determinar o presente e projetar o futuro. Além do mais, esse recurso permite a (re)contextualização narrativa dos fatos, possibilitando a realização de comparações com outras vozes e vivências de épocas remotas, um trabalho que envolve a utilização do tempo passado no tempo presente.

Apresentamos esses pressupostos para demonstrar que os relatos de narrativas memorialísticas e testemunhos constituem recursos relevantes para fundamentar outras visões no contexto da educação escolar, demonstrando que existe a possibilidade de as histórias, pessoais e coletivas, serem vistas de forma mais democrática e humanizada, abrindo espaço para (re)significações e novas formas de ver as experiências humanas. Ao analisar o processo de reconstrução das memórias, Bosi (1983, p. 17) assinala:

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Ante o exposto, lembramos que é importante para uma educação escolar crítica se manter aberta à exploração de tudo aquilo que está inserido nas vivências humanas. As experiências do passado são oportunidades de analisarmos e (re)significarmos o presente para a projeção do futuro. Isso implica a análise crítica da realidade, na relação ação-reflexão. Portanto, demonstramos que a exploração dos relatos memorialísticos e testemunhos se mostra uma atitude reflexiva diante da abordagem da temática relacionada à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Concluímos que os discursos históricos que tendem a se apropriar de memórias e testemunhos de classes silenciadas, até então deslegitimadas, precisam atingir a educação escolar. Nessa perspectiva, justificamos que essa forma de mostrar as experiências humanas poderá trazer contribuições significativas para o meio educacional. Acreditamos que isso é necessário para que a perspectiva da história oficial não seja vista como uma verdade única. Nesse sentido, tais recursos precisam ser explorados, a fim de romper com a ótica de uma sociedade elitista e fundamentada em um só discurso. Assim, a partir das acepções expostas, chegamos à compreensão de que os testemunhos e a memória individual se constituem como importantes alicerces para a edificação da memória coletiva e, consequentemente, do conhecimento histórico, tendo em vista que as

rememorações são difundidas no interior dos grupos sociais, por meio da socialização de traços culturais disseminados pela linguagem.

5 Considerações finais

A formação humana ocorre pela incorporação de valores e conceitos diretamente ligados à cultura. Por meio da educação escolar repassamos concepções, com vistas à expansão do conhecimento humano. Esse processo está intimamente ligado ao uso das memórias individuais e coletivas e se constrói por meio de narrativas que refletem o perfil cultural de um povo. Dessa forma, consoante as experiências vividas em outras épocas, somos capazes de rever as marcas da existência humana, refletindo sobre o passado e o presente e, nesse processo contínuo de reflexão, nos constituir como seres humanizados para o futuro.

A educação escolar é um instrumento de transformação social, tendo em vista que lida com o conhecimento humano, ela conduz à formação de identidades, e como tal, sofre tensões cotidianas em relação ao que é proposto como objetos de conhecimentos. Em conformidade com as tendências educacionais modernas, os currículos oficiais implantados e os livros didáticos têm passado por inúmeras modificações, a fim de se adequarem às novas exigências capitalistas.

Depois das análises constatamos que os conhecimentos históricos sobrevivem em meio à disputa pela escrita da história. Se hoje assuntos como a atuação da FEB são tão pouco explorados no contexto da educação escolar é porque não há interesse em retomar essas memórias, pois a exploração dos objetos de conhecimentos no meio educacional é influenciada por grupos que disputam a narrativa historiográfica, por isso continua não sendo de interesse do

poder dominante preservá-las, pois, quando há essa predisposição, de alguma forma a temática entra na disputa de reconstrução do passado, retomando objetos que merecem permanecer na ordem do discurso.

Nesse sentido, a educação, enquanto instrumento de formação humana e veículo de resistência, necessita inserir questões de caráter político, histórico, cultural, e, também, humanístico na formação escolar, abolindo ideais de alienação naturalizados na sociedade. Essa postura é necessária porque a educação constitui a representatividade de todas as classes sociais, não somente da classe dominante, mas, sobretudo, das minorias. Assim, defendemos que por meio da abordagem dos relatos memorialísticos é possível trazer para o campo educacional problematizações e a partir de uma relação de subjetividade, ou seja, conceder abertura para (re)significações e visões de mundo diversas. Acreditamos que tais reflexões são necessárias, pois quando a história é contada por outros, as verdadeiras experiências quase sempre são omitidas.

Defendemos o quanto é importante manter diálogo com diversificadas narrativas e não se apoiar somente na história oficial, reconhecendo, assim, a historicidade de fontes desprestigiadas pela historiografia. Esse olhar crítico para a educação se mostra relevante à formação de sujeitos conscientes quanto aos processos ideológicos que perpassam a aquisição de saberes, sobretudo em tempos de pós-verdade e disputas de poder intensificadas nos últimos anos.

Referências

ADORNO, W. Theodor. **Sociologia.** 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** Lembrança de Velhos. São Paulo: Companha das Letras, 1983.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** Vários Escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

OLIVEIRA, Claudia. Dossiê Memória e Testemunho. **Revista eletrônica de Filosofia Inconoidentia,** Mariana, MG, v. 3, n. 6, jul./dez. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 30 jul. 1992. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080. Acesso em: 04 mar. 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa Tomo I.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

VEDOIN, G. O Discurso da História nas Malhas da Ficção: Netto Perde sua Alma e o Novo Conceito de Romance Histórico. **Revista Sociais e Humanas,** [S. l.], v. 15, n. 1, p. 25–36, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1221. Acesso em: 3 mar. 2022.

STELA MELO DE BARROS

Mestre em Educação pela Unimais, graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, obtida pela Universidade Salgado de Oliveira, e Psicopedagogia, pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente atua como professora nível P-IV na Secretaria de Estado da Educação de Goiás e como Profissional da Educação, atuando na função Apoio Técnico - Professor Redator da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Redação Oficial e Regência das Disciplinas na área de Língua Portuguesa: Gramática, Literatura e Redação e em Atendimento Educacional Especializado - AEE, com ênfase em avaliação e atendimento educacional psicopedagógico.

CRISTYANE BATISTA LEAL

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Goiás, com período de pesquisa na Universidade de Lisboa. É mestra em literatura e Licenciada em Letras-Português, pela Universidade Federal de Goiás. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimais. É editora da Revista Científica da Unimais desde 2020 (líder do projeto de pesquisa "Artes e culturas escolares: processos criativos e formativos") e realiza estudos e pesquisas em arte, cultura e educação. Temas de interesse: arte, cultura, literatura, teatro, educação e formação humana. É atriz, cofundadora do Grupo Imagem, no qual coordena a Sala de Pesquisa e Criação em Artes - Sapeca. Integrou o Projeto de Pesquisa em Rede Internacional Diversidade, Cultura e Educação: estudos comparados e perspectivas (2020-2024). Atualmente integra o Núcleo Goiano de Estudos Linguísticos e Literários - Nugell/CNPq e o Grupo de Pesquisa de Poesia Brasileira Moderna e Contemporânea UFG/CNPq. É pesquisadora no projeto de pesquisa interinstitucional e internacional Geografias Culturais Ibero-Americanas: Paisagens, Contato, Linguagens, coordenado pela Profa. Dra. Solange Yokozawa.

A educação é um direito fundamental para todos os cidadãos protegidos pelas leis nacionais, bem como pelas convenções internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) - resolução das Organizações das Nações Unidas (ONU)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

1 Introdução

A temática educação inclusiva vem ganhando cada vez mais visibilidade e centralidade no debate educacional, promovendo estudos e pesquisas sob várias perspectivas de análise. A continuidade do debate se deve, por um lado, às divergências epistemológicas presentes nas análises empreendidas e, principalmente, pela dificuldade na formulação de políticas educacionais que efetivamente garantam a realização da escola inclusiva no Brasil.

Assim, o presente estudo tem a pretensão de apresentar algumas considerações sobre a educação inclusiva na contemporaneidade, fundamentado em autores e pesquisadores atuais, buscando responder à seguinte questão: quais desafios impedem a realização da escola inclusiva no Brasil? Utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica foi possível identificar e analisar as contribuições de autores pesquisadores que abordam esse tema e que apresentam indicativos para a resposta à pergunta formulada. Como resultado do estudo foram levantados alguns desafios apontados pelos autores Foucault, Bezerra e Libâneo, que nos permitiram relacionar os desafios da escola inclusiva à desigualdade social, à desigualdade educativa e ao modelo neoliberal que sustenta essas desigualdades.

2 A educação inclusiva sob diferentes perspectivas

Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, visando possibilitar a todas as pessoas o acesso e a permanência na escola, de modo a usufruírem dos processos educativos escolares para aquisição dos conhecimentos sistematicamente elaborados pelas ciências, instrumentos de autonomia e liberdade do homem nas sociedades contemporâneas. A escola inclusiva é, portanto, aquela que atende a todos, garantindo as condições necessárias e próprias de cada estudante para a continuidade de seu percurso de escolarização, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH/2018.

> d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a eqüidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Brasil, 2007, p. 32).

É bastante usual no discurso educacional brasileiro o emprego do termo educação inclusiva associado à escolarização de pessoas com deficiência ou com diagnóstico de deficiência. No âmbito do presente texto, educação inclusiva é aquela praticada pela escola que atende a todos indiscriminadamente, tendo entre os docentes e discentes pessoas de todas as raças, gênero, cor, idade, religião, deficiências, padrões culturais e quaisquer outras formas que caracterizam a diversidade própria da condição humana. Arroyo (2011, p. 90) tem uma posição que complementa a explicação deste entendimento:

> [...] diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social. Foram produzidos como inexistentes, para esses lugares e territórios. Jogados no outro lado, do não reconhecimento, da inexistência.

É evidente que a educação afeta absolutamente todas as esferas da vida e atividade humana. Daí a necessidade de mudanças radicais e instantâneas, não apenas aquelas chamadas formais, que permitem a elevação da educação a um novo patamar, mas aquelas que oportunizam a todos os alunos a superação dos desafios de se reconhecerem enquanto sujeitos da ação, de se colocarem no grupo escolar e na sociedade.

A educação é um direito fundamental para todos os cidadãos protegidos pelas leis nacionais, bem como pelas convenções internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) - resolução das Organizações das Nações Unidas (ONU), que apresenta princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva. Considerando também que a educação é um elemento básico e essencial para o desenvolvimento das nações, este estudo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a temática educação inclusiva na contemporaneidade.

Para este estudo, foram analisados artigos de autores e pesquisadores que se dedicam à educação inclusiva, extraindo de suas obras alguns desafios propostos por eles para efetivação de uma prática inclusiva. Pois uma educação de qualidade é ofertar a equidade

social para todos os alunos que são marginalizados e excluídos nos diferentes comportamentos presentes na escola e na sociedade.

Com o intuito de atingir satisfatoriamente o objetivo, foi realizada uma seleção de autores e pesquisadores contemporâneos que se dedicam ao tema. Entre eles, Alfredo José da Veiga-Neto, que tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, estudos em Foucault, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade. Outro estudioso é Benilton Carlos Bezerra Junior, que tem se dedicado à pesquisa sobre as Ciências da Mente e identidades culturais. E, por fim, a pesquisadora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, que tem seus estudos ancorados na investigação dos seguintes temas: Pensamento educacional brasileiro - História Intelectual; Aprendizagem escolar - processos e dificuldades; Fracasso escolar e desigualdade educativa; Educação e imagem.

Pretende-se, com a leitura do artigo, viabilizar um conhecimento mais aprofundado no que se refere a alguns desafios da educação inclusiva, bem como esclarecimento de conceitos, desconstruções de práticas excludentes e um despertar de reflexões acerca dos direitos humanos, e respeito e tolerância com o próximo.

3 A Escola Inclusiva em debate

A partir dos estudos foucaultianos, o autor Alfredo Veiga Neto (2011) faz alguns apontamentos sobre as atuais políticas de inclusão escolar, pois, conforme são praticadas, elas podem contribuir para uma "inclusão excludente", aquela que faz a inclusão do aluno para mantê-lo excluído do processo de escolarização dentro da própria sala de aula, reforçando a ideia de normalidade e anormalidade. Ele utiliza esse termo genérico "anormais" para denominar os mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem inven-

tando e multiplicando, como: sindrômicos, deficientes, monstros, psicopatas, aleijados, miseráveis, negros, "outros", etc. Atualmente, uma nova tipologia pejorativa tem aparecido se referindo às pessoas negras como "macaco".

Nesse sentido, cada vez mais o número de tipologias nas quais esses se enquadram aumenta, criam-se nomes para todos os grupos sociais, são eles simplesmente os "outros", os que devem ser controlados. Para isso procuram mantê-los próximos, conhecê-los, e dessa forma comprovar a distinção. Confirma Woodward (*apud* Silva, 2014, p. 50):

> A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como "outros" ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade [...]

Outro ponto a ser esclarecido é que, na educação em geral, às vezes se adotam sentidos equivocados para esses conceitos e termos como iguais, quando na verdade eles não são. Quando se fala em inclusão, está se falando da ideia da diferença e não da diversidade, é importante diferenciar esses dois conceitos.

Tal distinção pode ser sustentada nos estudos de Nicholas Burbules, professor e referência internacional em novas filosofias educacionais, que coloca o desafio de pensar como usar as novas tecnologias para fins educacionais. Ele leciona na Universidade de Illinois, Estados Unidos. Suas áreas de pesquisa são: Filosofia da educação, Ensino pelo diálogo, Tecnologia e educação, entre outras, escreveu 16 livros e cerca de 200 artigos de jornal.

Segundo Burbules (2008), quando se fala em inclusão, estamos falando de "diferença", de características que são internas,

profundas, da nossa vida interior, como se aprende, como se sente, como se vive, como se pensa, etc. Quando se fala em "diversidade" é algo externo, visível, que pode ser mensurado. Exemplo: a nota que tira na prova, seu comportamento, sua raça, a cor dos cabelos, sua religião, entre outros.

A diferença é a qualidade que permite que algo se distingue de outra coisa. O termo que deriva do latim *"diferentia"* pode ser usado para mencionar a variedade de coisas de uma mesma espécie, respeitar as diferenças é entender que cada pessoa pensa e age de maneira única. As pessoas não são obrigadas a aceitar ou concordar com opiniões e estilos que divergem dos seus, mas ofender e discriminar alguém apenas por ele não ser compatível com seu jeito de ser, viola os direitos de qualquer indivíduo. Agora, referindo-se ao termo diversidade, significa variedade, pluralidade, é a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si. Exemplos: a diversidade cultural, diversidade religiosa, diversidade linguística, etc.

O autor considera a escola moderna um ambiente coeso, significativo e mais duradoura a conexão entre poder e saber atualmente. Concebe a escola como um lugar privilegiado, já que acredita funcionar como uma máquina de governamentalização, pois considera que é capaz de fazer muito bem a articulação entre a razão de estado e atitudes e posicionamentos dos sujeitos. Mas isso não quer dizer que seja uma tarefa fácil, pois, na maioria das vezes, o que aparentemente poderia ocorrer somente no espaço escolar, geralmente tem relações significantes com práticas que ultrapassam os muros escolares.

Assim sendo, não bastam a vontade política e a prática escolar para lidar com o "anormal" para que a inclusão seja um sucesso. Deve-se levar em conta as diversas tipologias da anormalidade.

Sem ter essas considerações, a prática de inclusão escolar pode tomar um rumo diferente, já que as dificuldades são enormes.

Além do cuidado das práticas políticas de inclusão realizadas nas instituições escolares e a necessidade de desvelar a crueldade que pode ser ocasionada pelas várias tipologias de anormalidades, outro desafio é a tentativa de modificar uma escola que se constituiu ao longo do tempo atendendo ao sentido da exclusão. Isso porque estamos no século XXI, em um ambiente inovador, neoliberal, um capitalismo avançado, cheio de competição cega, cruel e excludente (Veiga-Neto, 2005). Veiga-Neto (2005) assevera que tematizar as dificuldades pode contribuir para desfazer e expor o quanto elas são incertas, exatamente porque vêm de relações criadas social e discursivamente.

É fundamental falar da distinção entre normal e anormal e trazer as contribuições de Michel Foucault e de Zygmunt Bauman para desenvolver uma desconstrução desse caráter natural que foi atribuído a essa dicotomia - toda uma sociedade dividida, de um lado, os "normais", e do outro lado, os "anormais" (Veiga-Neto, 2011). Essa dicotomia entre o "normal" e o "anormal" prejudica e muito a vida em sociedade, porque faz com que o "diferente" não seja aceito e acabe sendo recriminado e excluído. Tem-se a impressão de que nunca vivemos uma época em que se tenta "normalizar" as pessoas tanto quanto a atual.

"A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento" (Veiga-Neto, 2011, p. 113), pois é diante da aproximação com o outro que se constitui algum saber, e a partir da dicotomia com o outro é que se observa o estranhamento, que gera certa ordem através da relação aproximação> conhecimento>estranhamento, e se

configura em inclusão>saber>exclusão. Com essa configuração, Veiga-Neto (2011) traz como desafios às políticas de inclusão/excludente as tipologias criadas ao longo do tempo e o não reconhecimento enquanto sujeito.

O autor Bezerra (2005) também se fundamenta no tempo/história para justificar toda essa prática, pois, segundo ele, as instituições escolares criam espaços de inclusão, na tentativa de normatizar o outro, tendo em vista que o domínio do outro se torna mais fácil quando este está perto. Por isso, fica mais simples não apenas controlar e definir a anormalidade, como também legitimar a própria normalidade, pois todo aquele que causar alguma desordem, ou simplesmente não se adequar à ordem estabelecida, será visto como anormal.

Segundo o autor, a história é feita de transformações, sendo algumas delas por meio da violência e da injustiça, ressaltando que o sentido da história antes da modernidade se manifestava em utopias religiosas. "A utopia moderna de uma sociedade democrática - feita por e para seres humanos livres, iguais e solidários - fundou-se na vontade de construir um mundo melhor para todos e na convicção de que o destino pertence aos humanos e não aos deuses" (Bezerra, 2005, p. 37). Essa ruptura deu sinal a um novo período - a modernidade - cujo sentido da história já é no âmbito da ação dos homens, que pela primeira vez ousavam estabelecer que tipo de sociedade construir a partir de certos valores.

Bezerra (2005) menciona dois desafios de maior relevância para serem superados para que essa utopia moderna se torne realidade: a intolerância para com a diferença e a decrescente estabilidade e confiabilidade de laços sociais - que especialmente pode ajudar no encontro das identidades dos sujeitos que também sentem a necessidade de pertencimento, que surge como um remédio

para a angústia. A necessidade de pertencer é algo tão humano que ninguém pode negar sua importância.

> Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas (Sapon-Shevin, 1999, p. 287).

Parece algo ilusório, mas a escrita da história não deve acontecer pela violência, pela crueldade ou pela desumanidade, infelizmente o cenário existente é de uma desigualdade social muito grande, de um lado, uma riqueza em abundância, e do outro, pessoas passando fome. Daí uma reflexão: será possível escrever uma história fundamentada no respeito às diferenças, em que o sujeito reconheça sua identidade e possa se sentir pertencente a qualquer grupo do qual ele queira participar e com o qual se identifique?

Obviamente, a diversidade humana sempre existiu e a história revela os entraves dessa difícil convivência entre os diferentes. Hoje, numa sociedade democrática, o neoliberalismo deu origem a um novo tipo de marginalização. Diferentemente daquelas já vividas, esta apresenta-se mais severa e vergonhosa. Afirma Bezerra (2005, p. 39):

> [...] toda organização social implica a existência do diferente, do oprimido, do marginalizado, do desigual, a Toda cultura produz diferenças e sustenta alguma forma de hierarquia para ordená-las. [...] toda cultura implica normas. e toda norma implica o seu oposto, a "antinorma", o desvio, a diferença. [...] Uma sociedade que visasse à igualdade absoluta entre seus membros seria até mesmo indesejável.

> [...] Entretanto, até em sociedades profundamente desiguais pode haver laços de reciprocidade, ou seja, uma certa forma de organicidade que une os diferentes sob o manto de uma realidade maior que abarca a todos.

Vale salientar que isso não quer dizer que devemos ser uma sociedade homogênea, ao contrário, devemos entender que todos somos diferentes, é difícil achar bonito o que não é espelho, bem como não estamos também disponíveis para conhecer o outro (Bezerra, 2005). Temos dificuldades em valorizar as diferenças, mesmo que nosso mundo contenha várias divisões. Todos somos diferentes, daí pensar que é possível existir uma sociedade homogênea é um pensamento arcaico, no entanto devemos ser iguais no respeito ao próximo, na tolerância e na empatia com o outro. É preciso valorizar a diferença, assim como é essencial que todos reconheçam sua identidade e tenham empatia pela identidade do outro.

Evidentemente, as desigualdades sociais estão longe de serem eliminadas ou atenuadas, esse modelo neoliberal atual sugere um aumento nessa desigualdade, em que, oprimidos e marginalizados, além de serem submetidos a uma vida desprezível, são deixados de lado, excluídos de um pensamento libertador e sem o devido respeito a sua identidade. "A ação política exige sujeitos minimamente capazes de se reconhecerem como agentes" (Arendt, 1981 *apud* Bezerra, 2005, p. 40). Essa afirmação demonstra a importância de o indivíduo se sentir parte do grupo, sendo responsabilizado pelos seus atos, tendo sua presença considerada relevante e o reconhecimento de sua identidade respeitada.

Clarificando, o autor mostra a relevância de aceitar o diferente, ele ressalta a necessidade de reconhecimento de sua identidade, porque é um pensamento primitivo pensar em uma sociedade homogênea, pois somos iguais nos direitos e deveres. Bezerra (2005)

atribui ao modelo neoliberal o aumento das desigualdades sociais e, consequentemente, a sustentação da exclusão escolar/social.

A pesquisadora Tiballi (2020) assevera em seus estudos que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, visando possibilitar que todas as pessoas possam participar em igualdade de oportunidades na escola. Dentre os direitos humanos, está o direito à diversidade. A diversidade está relacionada às diferenças que diferem os sujeitos que não apresentam padrões homogêneos determinados pela sociedade, sejam pela raça, etnia, religião, língua, gênero, ou qualquer outra diferença que caracteriza o diverso (Tiballi, 2020, p. 5).

Tiballi (2003, p. 195) tem a "[...] convicção de que toda pessoa capaz de interagir de algum modo com outra pessoa é também capaz de aprender"). Para que de fato ocorra essa aprendizagem a estudiosa cita três elementos fundamentais na educação inclusiva, o aluno, o professor e o conhecimento, e para garantir a todos o acesso e a permanência no processo de escolarização devem-se cumprir algumas tarefas: garantir escolas em condições institucionais e materiais necessários para o seu funcionamento, qualificação ao professor, que possibilite distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender numa sala heterogênea e, por último, garantir a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural que se dá por meio do conhecimento.

Na perspectiva de Tiballi (2003), não deve existir uma "educação inclusiva", pois não devem existir excluídos na escola, mas, sim, pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, e é para essas diferenças que o professor deve estar preparado. Essa diferença de aprendizagem na educação é uma questão muito importante a ser considerada para que o ambiente escolar seja inclusivo e respeite a individualidade dos alunos.

Há que ser considerado, ainda, que durante muito tempo o fracasso escolar foi atribuído ao déficit cultural da criança pobre, associando a pobreza à falta de cultura do segmento mais pobre da sociedade. Hoje essa ignorância já não se justifica mais, ao contrário, essa marginalização cultural passa a ser analisada como desigualdade educativa em decorrência de um sistema de ensino cuja finalidade é manter e reproduzir a estrutura social vigente.

Os estudos do sociólogo Bourdieu e Passeron, segundo Tiballi (2003, p. 204), foram essenciais para clarificar os equívocos da ideia do déficit cultural: "Reconhecendo que a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos, os autores defenderam a tese de que existem diferenças culturais".

De se destacar que o aluno, quando chega à escola, não encontra só a sala de aula como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a aprendizagem em todos os momentos nos quais se encontra no ambiente escolar. Quando a escola tem sua proposta inclusiva compreensível, ela é capaz de mobilizar toda a equipe escolar para que a inclusão aconteça com sucesso. Segundo Tiballi (2003), os princípios considerados orientadores para a escola inclusiva são: respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade; participação social e integração afetiva de todos, especialmente das pessoas com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial; inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar; em síntese, promoção da inclusão pela via da escola.

Nos estudos de Tiballi (2003), a ideia de inclusão não é recente, entre os educadores e pesquisadores, recente é a versão atual, pois sempre que a sociedade capitalista entra em crise, a escola é chamada em seu socorro, e para cada ocasião, uma nova proposta é elaborada. Ainda nos estudos de Tiballi (2003, p. 206), os termos inclusão e exclusão social só podem ser explicados se vinculados

a desigualdades sociais: "Inclusão e exclusão são desdobramentos das desigualdades estruturadas em classes sociais".

Ainda, Tiballi (2003) reforça os apontamentos levantados pelos outros dois autores, valorizando a importância de conhecer a história dos excluídos para que não ocorram os mesmos erros do passado, que também está em conformidade com a questão da exclusão escolar ou social vinculada às classes sociais.

4 **Conclusão**

Portanto, tendo cumprido o objetivo, que é apresentar algumas considerações sobre a educação inclusiva na contemporaneidade, foram levantados alguns desafios propostos por autores contemporâneos.

Dentre os desafios da prática de uma educação inclusiva, está aquele que procuramos incluir, mantê-lo próximo e então excluí-lo com tipologias por vezes no diminutivo: ceguinho, surdinho, gordinho, negrinho, entre outros, expondo o sujeito a um "suposto" diferencial, estabelecido por uma norma que os classifica em normal e anormal, o que o autor denominou de uma inclusão excludente.

O autor Veiga-Neto traz o desafio de superarmos a tipologia do normal e anormal. É fundamental entender que todos somos diferentes, porém somos iguais nos direitos e deveres, como defende a pesquisadora Tiballi. Ela fundamenta a educação inclusiva na concepção de direitos humanos, e destaca alguns princípios necessários para o sucesso de uma escola inclusiva, assim como defende a tese de que não deve existir uma "educação inclusiva", pois não existem excluídos na escola, mas pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem.

Um dos desafios de uma educação inclusiva compartilhado pelos três estudiosos está relacionado ao papel do tempo/história

na educação inclusiva. Veiga-Neto ressalta a difícil inserção da prática de educação inclusiva, uma vez que ela se constituiu numa prática de exclusão. Bezerra refere que a história é feita de transformações, sendo algumas violentas e outras injustas, e que o modelo atual neoliberal pode comprovar tal transformação no sentido da desigualdade social, que contribui para que os menos favorecidos tenham uma vida desprezível, sem sequer valorizar e reconhecer sua identidade. Já a pesquisadora Tiballi destaca a importância de pesquisar e estudar sobre o tema para não cometermos os mesmos erros do passado.

Todos os autores consideram que a desigualdade social tem uma atuação relevante na exclusão escolar. Veiga-Neto cita o modelo neoliberal como desafio para desfazer algo criado pela sociedade capitalista. Bezerra sugere o modelo neoliberal como motivador do aumento das desigualdades sociais, ocasionando ao sujeito uma vida sem o devido reconhecimento e contribuindo para a exclusão escolar/sociedade. A pesquisadora Tiballi afirma que não é possível explicar inclusão e exclusão sem vincular a desigualdades sociais.

Considerando o modelo neoliberal, Bezerra traz um importante posicionamento referente às políticas públicas de educação inclusiva. Ele cita algumas palavras-chaves como: identidade, reconhecimento, respeito, inclusão, que frequentemente são usadas em discursos, mas que são meros termos utilizados com sentidos vazios pelo poder das elites para legitimar suas decisões.

Para consolidar as abordagens dos autores do texto referente aos desafios de uma educação inclusiva, são válidas as considerações da historiadora Lilia Moritz Schwarcz, que ressalta ser a História, como ela se organiza, que resulta na sociedade de hoje. Ela aponta a desigualdade social e "práticas naturalizadas" como as tradições patriarcais mantidas, produzidas e reproduzidas no meio

social e as práticas do machismo, que infelizmente ainda é presenciado em nossa sociedade, como vetores que dificultam a superação da discriminação em todos os níveis. Segundo Schwarcz 2019, p. 26), "a História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar do véu do espanto e a produzir uma discussão mais crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro".

Concluímos, então, que os desafios de uma educação inclusiva podem emanar de diferentes direções, como: fatores culturais, históricos, econômicos, políticos, ausência do sentimento de pertencimento e do reconhecimento do "eu" enquanto sujeito da ação. Diante desse contexto, efetivar a escola numa perspectiva inclusiva implica refletir e avançar ao longo da história, e desconstruir práticas naturalizadas que violam os direitos humanos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar,** São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97, 2011.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE,** v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969 Acesso em: 12 jul. 2022.

BEZERRA JR, Benilton. Identidade, diferença e exclusão na Sociedade brasileira contemporânea. *In*: ACSELRAD, G. (org.). **Avessos do prazer:** drogas, Aids e direitos humanos [online]. 2nd ed. rev.

and enl. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. ISBN: 978-85-7541-536-8. Disponível em: DOI: 10.7476/9788575415368. Also available in ePUB from: http://books.scielo.org/id/bgqvf/epub/asobrecsel-rad-978 8575415368.epub. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file Disponível em:

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). ***Currículo, na contemporaneidade - incertezas e desafios***. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul.- dez. 1997.

SAPON-SHEVIN, M. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que Honra as diferenças, Baseando-se Nelas. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. *In*: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacio-**

nais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia-Goiás. Rio de janeiro: DP & A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, Adriana M. *et al.* **Educação inclusiva:** Direitos Humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Incluir para excluir". *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel:** política e poética da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

LUCELI DE FÁTIMA OLIVEIRA SOUZA

Mestre em Educação pela Unimais; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; com Especialização em Administração Escolar pela UCAM - Universidade Candido Mendes (2008). Trabalhou na Gerência de Educação de Jovens e Adultos de 2002 a 2020. Trabalha como professora de apoio no CEPI - Prof. Pedro Gomes – Colégio estadual da rede pública ensino do estado de Goiás. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4234566450602667. Contato: lucelidefatima15@gmail.com.

Inicialmente, é válido mencionar que a preocupação do Ministério da Educação em estabelecer o letramento digital dentro de um dos eixos de formação do profissional da área jurídica escancara a necessidade de uma postura ativa. Nessa perspectiva, o aluno do curso de Direito não deve ser tratado como um telespectador, formado apenas para reter e reproduzir informações, de acordo com as DCNs, ele deve ser forjado como um agente autônomo.

ENSINO JURÍDICO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: O SISTEMA JURISTTA COMO INTERFACE PARA O LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE DIREITO DA FaSeM

ISABEL CHRISTINA GONÇALVES OLIVEIRA

1 **Introdução**

As tecnologias educacionais aplicadas ao curso de Direito vêm transformando a forma como o conhecimento jurídico é transmitido e adquirido. Essas ferramentas podem melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, facilitar o trabalho dos professores e tornar o ensino mais dinâmico e interativo.

Marina Feferbaum e Alexandre Pacheco da Silva (2018, p. 889) argumentam que, no cenário de automação de processos e da introdução de inteligência artificial para atuação jurídica, o perfil esperado para os profissionais é visivelmente diferente daqueles tradicionalmente construídos em cursos de Direito:

> A disseminação de ferramentas tecnológicas e a expansão das possibilidades de comunicação online impactaram as noções de transparência e a accountability que essas esferas [profissão e ensino jurídico] possuíam. Em espacial, quando se fala do trabalho do advogado, o senso comum aponta para uma atividade altamente personalizada e artesanal, com um vocabulário próprio hermético e tecnicalidades estranhas ao cidadão comum. Essa imagem se altera, no entanto, se considerarmos as redundâncias da cadeia produtiva do direito trazidas pela tecnologia e o ganho de

> autonomia que os litigantes civis podem ter (Feferbaum; Silva, 2018, p. 895).

Em nível de legislação que regulamenta a formação jurídica do país, a atualização mais significativa ocorreu em dezembro de 2018, quando a Câmara de Educação Superior (CSE) do CNE publicou a Resolução CNE/CES nº 5/2018, com a nova redação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito (substituindo, assim, a Resolução CNE/CES nº 9/2004). Comparando com a resolução anterior, CNE/CES nº 9/2004, a nova legislação possui um maior rigor, com uma estruturação mais bem organizada do currículo esperado. Além disso, destaca-se a revisão do art. 4º, que estabelece as habilidades e competências exigidas na formação profissional, fixando critérios para a formação de sujeitos que atendam às expectativas do mundo do trabalho. A DCN de 2018, da área do Direito, menciona a tecnologia de forma genérica, tanto no conteúdo geral de formação quanto no perfil do egresso. Não inclui o conteúdo de informática, ciência da computação ou ciência de dados como conteúdo obrigatório.

Destaca-se que o tema foi citado somente como uma opção de ênfase em "Direito Cibernético" e, na modificação citada alhures, os novos conteúdos incluídos no rol obrigatório foram Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, notadamente como uma influência do novo Código de Processo Civil.

No entanto, apesar da não obrigatoriedade de incluir temas relacionados à tecnologia e ao mundo digital nos Projetos Pedagógicos de cursos de Graduação em Direito, é evidente que a tecnologia é absolutamente indispensável para os profissionais da área.

Caminhando a passos lentos, em 2020 surgiu nova modificação sobre o tema abordado no presente estudo, e no curso de gra-

duação em Direito, em razão do Parecer CNE/CES nº 757/2020, que alterou o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, deverão ser incluídos no PPC conteúdos e atividades que atendam às três seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral; II - Formação técnico-jurídica; III - Formação prático-profissional; em que no item três apareceu a inovação do "Letramento Digital".

O letramento digital, ineditamente mencionado no Parecer CNE/CES nº 757/2020 dentro das DCN do curso, tem como objetivo principal possibilitar aos egressos dos cursos de Direito habilidade para atuar em processos eletrônicos, sendo capazes de manipular sistemas computadorizados nos Tribunais e demais órgãos públicos nas suas atividades laborais. A expressão traz em si uma complexidade de competências que devem ser desenvolvidas, quais sejam, o controle, o acompanhamento, o andamento e a prática de atos auxiliados por sistemas computadorizados.

Inicialmente, é válido mencionar que a preocupação do Ministério da Educação em estabelecer o letramento digital dentro de um dos eixos de formação do profissional da área jurídica escancara a necessidade de uma postura ativa. Nessa perspectiva, o aluno do curso de Direito não deve ser tratado como um telespectador, formado apenas para reter e reproduzir informações, de acordo com as DCNs, ele deve ser forjado como um agente autônomo. E o desafio das instituições de ensino é de fato identificar o modelo ideal para se fazer o esperado pelas legislações, buscar adequar a prática pedagógica com as novas ferramentas de ensino, equilibradas ao novo perfil dos estudantes de graduação da contemporaneidade.

O presente artigo trata-se de pesquisa de natureza interdisciplinar, marcada pela coordenação entre os campos do Direito e da Educação a partir de análise de dados primários e secundários. A análise é construída na vertente jurídico-sociológica, a partir da

qual o fenômeno jurídico deve ser lido como um fator social que se revela por meio da efetividade das concepções de Educação no Direito e os reflexos do Direito na Educação. Como hipótese, o artigo pretende demonstrar, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 757/2020, que é através da prática pedagógica, aliada aos recursos tecnológicos, que se constrói o cenário ideal para a formação do estudante de Direito nos moldes dispostos nas DCNs, e para tal, além de investimentos em plataformas e sistemas, exige-se uma urgente modificação de postura pedagógica dos educadores dessa área.

2 Perspectivas teóricas sobre as tecnologias educacionais aplicadas ao curso de Direito

Cabe ressaltar que diversos autores abordam o ensino jurídico no Brasil, incluindo o impacto e a aplicação das tecnologias na formação de advogados e operadores do Direito. Esses estudos analisam as mudanças necessárias no modelo tradicional de ensino, o papel das novas tecnologias no processo educativo e as competências digitais exigidas dos profissionais na era digital.

José Garcez Ghirardi é um dos principais pesquisadores sobre o ensino jurídico no Brasil. Ele discute a necessidade de reformulação do currículo jurídico tradicional e a incorporação de metodologias ativas e tecnologias no ensino do Direito. Em suas obras aborda perspectivas críticas sobre o ensino jurídico crítico, desenvolvimento de competências práticas, e o impacto da globalização e da tecnologia na formação do profissional do Direito.

Ghirardi (2015, p. 14) também denuncia em suas obras a existência de uma crise, mas, em contrapartida, defende que ela é decorrente de um contexto extrínseco de transformações sociais que elevaram as subjetividades dos agentes educacionais (alunos, pro-

fessores e gestores) no sentido de perfis cada vez mais individualistas e descompromissados.

É evidente a existência da influência dos fatores externos, como condições econômicas, perfis individuais, cultura, dentre outros, atuando no sentido de pressionar instituições de ensino, seus gestores e professores a revisarem seus modelos e estruturas de educação jurídica, buscando satisfazer concepções pessoais ou de grupos. Destaca-se que a tecnologia também é uma mola propulsora de mudanças sociais e políticas, sendo difícil dissociá-la das demandas por adequações no processo do ensino do Direito.

Amélia Silveira é uma autora que explora a relação entre tecnologia e ensino jurídico, discutindo a transformação digital no contexto educacional e o impacto no desenvolvimento de habilidades no direito contemporâneo. No centro de sua pesquisa estão questões como o uso de tecnologias no ensino jurídico, práticas pedagógicas inovadoras, e o papel do professor na mediação do uso de ferramentas tecnológicas.

Silveira (2020) também argumenta que o ensino jurídico tradicional é muitas vezes excessivamente teórico, carecendo de metodologias ativas e de uma maior aproximação com as inovações tecnológicas, que têm transformado o cenário do Direito. Para ela, a integração de tecnologias, como plataformas de ensino a distância, simulações digitais, inteligência artificial e big data, pode potencializar o aprendizado dos estudantes, desenvolvendo habilidades práticas e analíticas essenciais para o exercício da advocacia moderna.

Nessa perspectiva, ela ainda defende que as plataformas digitais e as ferramentas colaborativas online podem facilitar a troca de conhecimentos entre estudantes e professores, permitindo maior interação e dinamismo no ensino jurídico. Amélia Silveira (2020)

enfatiza a importância de formar profissionais do Direito que estejam preparados para lidar com questões como privacidade de dados, crimes cibernéticos e o impacto da inteligência artificial nas decisões jurídicas.

A obra de Amélia Silveira (2020) ressalta a necessidade de repensar o modelo educacional jurídico, promovendo uma transição que leve em conta as mudanças tecnológicas e a forma como essas impactam o Direito e suas práticas.

Dirley da Cunha Júnior (2019), renomado professor e jurista especializado em Direito Constitucional, tem feito importantes reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil, abordando a necessidade de modernização e a inclusão de novas práticas pedagógicas. Ele critica o ensino jurídico tradicional por sua ênfase excessiva em uma abordagem teórica e dogmática, que não prepara adequadamente os estudantes para os desafios práticos da profissão jurídica no mundo contemporâneo.

Cunha Júnior (2019) defende que o ensino jurídico precisa incorporar metodologias mais ativas e interdisciplinares, bem como o uso de tecnologias educacionais que desenvolvam não apenas o conhecimento técnico do Direito, mas também habilidades práticas e críticas. Para ele, a formação do futuro profissional do Direito deve ser mais alinhada às exigências atuais, como o uso de ferramentas digitais no processo judicial eletrônico (PJe) e o entendimento das questões constitucionais ligadas à privacidade de dados e à cibersegurança.

Em suas obras e artigos, Cunha Júnior também argumenta que é essencial a preparação dos estudantes para lidar com os desafios impostos pelas inovações tecnológicas e pelos novos modelos de resolução de conflitos que surgem com a digitalização do sistema de justiça. Ele ressalta que o letramento digital e o uso de tecnologias

de automação jurídica devem fazer parte do currículo jurídico para que o ensino seja mais eficaz e adequado ao mercado.

Nesse contexto, Cunha Júnior (2019) oferece uma análise crítica sobre a necessidade de reformulação do ensino jurídico no Brasil, defendendo a inclusão de tecnologias e práticas mais conectadas à realidade digital e às demandas do século XXI.

José Eduardo Faria (1996), um dos mais respeitados sociólogos do direito no Brasil, tem uma visão crítica sobre o ensino jurídico no país, destacando as deficiências do modelo tradicional e a necessidade de uma profunda reformulação para atender às demandas contemporâneas. Ele argumenta que o ensino jurídico brasileiro tem sido excessivamente formalista e desconectado da realidade social, o que limita a formação de advogados capazes de atuar de forma crítica e adaptada às transformações da sociedade, especialmente no contexto da globalização e da digitalização.

Faria (1996) critica o fato de que o ensino jurídico muitas vezes permanece focado em memorização e repetição de normas, sem incentivar o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e práticas. Ele também aborda a necessidade de reformular o currículo das faculdades de Direito para incluir temas mais contemporâneos, como Direito Digital, globalização, novas tecnologias, direitos humanos e democracia, além de métodos que conectem o estudante com a prática jurídica.

Em suas obras, José Eduardo Faria destaca que a formação jurídica deve ir além da mera transmissão de conhecimento técnico, preparando os estudantes para lidar com os novos desafios trazidos pela digitalização e pela complexidade crescente das relações jurídicas no século XXI. Para ele, a inclusão de tecnologias educacionais, como o uso de sistemas eletrônicos de processos judiciais e a discussão sobre o impacto da inteligência artificial

e da automação na prática jurídica, é essencial para preparar os futuros advogados.

Nesse sentido, Faria (1996) explora as tensões entre o modelo tradicional de ensino jurídico e as demandas de uma sociedade em constante mudança, propondo uma revisão crítica do papel das faculdades de Direito e a necessidade de um ensino mais adaptado às transformações tecnológicas e sociais.

Salienta-se que esses autores trazem importantes contribuições sobre a modernização do ensino jurídico no Brasil, especialmente no que se refere à introdução de tecnologias para preparar melhor os estudantes para o mercado de trabalho e os desafios contemporâneos. Eles discutem a importância de formar profissionais com uma visão crítica e prática, integrando as novas demandas do mundo digital e jurídico.

3 Inovações tecnológicas e novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem

Com a determinação legal do letramento digital[19], com base nas alterações das DCNs do curso de Direito em 2020, citados na introdução, e em atenção à Portaria 2.117/2019, que autoriza as instituições de ensino superior (IES) a ampliarem para até 40% a carga horária de educação a distância (EAD) em cursos presenciais de graduação, a Faculdade Serra da Mesa tem investido e implementado importantes ferramentas tecnológicas para propiciar mediação satisfatória no processo de ensino e aprendizagem.

19 Parecer CNE/CES nº 757/2020, que alterou o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, deverão ser incluídos no PPC conteúdos e atividades que atendam às três seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral; II - Formação técnico-jurídica; III - Formação prático-profissional; em que no item três apareceu a inovação do "Letramento Digital".

O Ambiente Digital de Ensino, Pesquisa e Extensão da FaSeM utiliza o LXP (*Learning Experience Platform*) desenvolvido pelo Grupo +A Educação. Uma plataforma LXP é um ambiente de ensino que se concentra na experiência do utilizador e na gestão e partilha de conteúdo. O objetivo é promover a colaboração e a participação durante o processo de ensino, através de soluções que permitam uma maior interação entre pessoas. Essas plataformas podem incluir recursos inovadores que estimulam a autonomia dos alunos e facilitam a rotina de trabalho dos professores. A escolha por essa tecnologia levou em consideração sua facilidade de uso, com recursos de aprendizado acessíveis e uma navegação intuitiva, que estimula a colaboração, permitindo que os usuários progridam nos estudos de forma rápida e prazerosa.

Vale destacar que plataformas como o LXP permitem que alunos e professores se conectem virtualmente. Elas oferecem ferramentas para postagens de materiais, fóruns de discussão, avaliações online e *feedback* contínuo. Ferramentas como Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams são usadas para aulas síncronas, orientações de Trabalhos de Cursos, encontros para orientações de estágios, além de realização de palestras, permitindo interação em tempo real, mesmo a distância. Sistemas de IA podem ajudar os estudantes a tirar dúvidas sobre a legislação, jurisprudência ou doutrina.

Jogos e simulações interativas podem recriar cenários de tribunal, onde os alunos assumem papéis de juízes, advogados ou promotores para resolver casos fictícios. Isso ajuda a desenvolver habilidades práticas de argumentação, oratória e interpretação jurídica.

Ainda, ferramentas de coautoria, que permitem que alunos e professores trabalhem simultaneamente em textos e trabalhos acadêmicos. Isso facilita a colaboração em projetos de pesquisa, petições e outros documentos jurídicos.

Nesses Ambientes Virtuais de Aprendizagem abrigados no LXP, todas as soluções de conteúdo e tecnologia se conectam e proporcionam uma interação fluida por parte dos estudantes e facilitada para o docente, e são utilizados como apoio às atividades de ensino do curso de Direito, além de dar suporte operacional às questões de comunicação interna entre alunos, professores, coordenadores e diretores, na realização de pesquisa, extensão e nas questões do cotidiano institucional. Também foi realizada adesão das bibliotecas virtuais Sagah e Saraiva, sendo a opção pelo acervo virtual uma inovação pedagógica significativa que possui um *feedback* bastante positivo por parte da comunidade acadêmica.

É importante frisar que essas tecnologias implementadas pela FaSeM não apenas facilitam o ensino e a aprendizagem, mas também preparam os estudantes de Direito para um mundo jurídico que está cada vez mais digitalizado. A adoção de tais ferramentas pode tornar o curso mais inclusivo, interativo e adequado às novas exigências do mercado. Dentre as ferramentas já incorporadas no Projeto Pedagógico do Curso, uma merece destaque, o sistema JURISTTA, o qual será abordado de forma minuciosa no tópico seguinte.

4 O Sistema JURISTTA e as suas contribuições significativas para a formação do estudante de Direito da Faculdade Serra da Mesa

A inclusão do letramento digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito é uma medida necessária diante das transformações tecnológicas que impactam o exercício da advocacia e o sistema de justiça como um todo. O letramento digital visa capacitar os futuros profissionais do Direito para lidar com as novas ferramentas tecnológicas, compreender os impactos

da tecnologia na sociedade e atuar de forma crítica e ética em um ambiente cada vez mais digital.

A prática jurídica está cada vez mais interligada ao uso de tecnologias como inteligência artificial, *big data, blockchain* e plataformas digitais de resolução de disputas. Advogados e operadores do Direito precisam dominar ferramentas de pesquisa online, sistemas de peticionamento eletrônico e plataformas digitais usadas nos tribunais.

A digitalização dos processos judiciais (como o Processo Judicial Eletrônico - PJe) exige que os profissionais do Direito sejam proficientes no uso de sistemas informatizados e saibam interpretar documentos e dados em formato digital.

O Sistema JURISTTA é uma plataforma desenvolvida para modernizar o ensino jurídico por meio da aplicação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras. Ele oferece uma série de funcionalidades que contribuem para a formação dos estudantes de Direito, proporcionando uma experiência de aprendizado mais prática, interativa e conectada às exigências do mercado jurídico contemporâneo.

O JURISTTA permite que os alunos realizem simulações de casos reais em um ambiente virtual. Essa funcionalidade ajuda os estudantes a vivenciarem práticas jurídicas, como audiências, peticionamentos e julgamentos simulados, o que melhora o entendimento prático do direito processual, tanto no âmbito cível quanto no penal.

O sistema oferece a possibilidade de simular audiências, sessões de tribunal e outros procedimentos jurídicos, permitindo que os alunos assumam papéis de juízes, advogados e promotores. Isso desenvolve habilidades práticas como a argumentação, a oratória e a tomada de decisões em um contexto jurídico.

Nesse contexto, o JURISTTA também facilita o contato dos alunos com a prática jurídica real ao permitir o acesso a processos reais (com devida autorização). Isso auxilia os estudantes a aprenderem como analisar autos, preparar petições e desenvolver estratégias jurídicas com base em dados reais.

A plataforma conta com ferramentas de avaliação automática que corrigem exercícios práticos, simulações e outros trabalhos submetidos pelos alunos, fornecendo *feedback* imediato. Isso melhora o aprendizado ao permitir que os estudantes corrijam erros e compreendam melhor os conteúdos de forma mais ágil.

Cabe ressaltar que o uso do sistema em si ajuda a desenvolver a familiaridade dos estudantes com o ambiente digital e ferramentas tecnológicas aplicadas ao Direito, o que é fundamental em um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado. O sistema oferece módulos para trabalhar com processos eletrônicos, peticionamento eletrônico e acesso a bases de dados jurídicos.

Nesse sentido, o JURISTTA conecta o ensino jurídico às práticas que estão sendo adotadas nos escritórios de advocacia e nos tribunais, que cada vez mais utilizam tecnologias como o Processo Judicial Eletrônico (PJe). Ao usar o sistema, os estudantes adquirem experiência que os prepara diretamente para o mercado de trabalho.

O sistema facilita o uso de metodologias ativas, no qual o aluno é protagonista do seu aprendizado. Ao realizar atividades práticas e participar de simulações, ele aplica na prática o conteúdo teórico aprendido. Além disso, o JURISTTA pode ser utilizado em cursos a distância (EAD), oferecendo uma plataforma robusta para o ensino de Direito em ambientes virtuais.

Algumas versões do sistema JURISTTA oferecem módulos voltados para o ensino de Inteligência Artificial e *Big Data* no con-

texto jurídico, capacitando os alunos a trabalharem com análise de dados, automação de tarefas jurídicas e até mesmo com a criação de soluções tecnológicas para o Direito.

Nesse cenário, o JURISTTA contribui para o ensino jurídico ao tornar o aprendizado mais dinâmico e orientado à prática, alinhando o processo educacional às transformações tecnológicas que estão impactando o mundo jurídico. Ele prepara os estudantes para o uso das ferramentas digitais que são cada vez mais comuns no mercado, além de desenvolver competências práticas essenciais para o exercício da advocacia e outras carreiras jurídicas. Com isso, o sistema responde à necessidade de modernização do ensino jurídico nas faculdades, promovendo uma formação mais completa e tecnológica.

Contudo, vale salientar que o Sistema JURISTTA, por ser uma ferramenta relativamente nova e especializada para o ensino jurídico, ainda não possui uma vasta literatura consolidada em torno de sua aplicação, mas as perspectivas aqui traçadas partem da experiência prática vivenciada pela Faculdade Serra da Mesa. O sistema foi implantado no Núcleo de Prática Jurídica em 2021 e desde então vem passado por importantes atualizações, se tornando cada vez mais eficiente.

Professora e pesquisadora de Direito Constitucional, Ana Paula de Barcellos (2020) cita o JURISTTA em suas discussões sobre a necessidade de modernização do ensino jurídico no Brasil. Ela destaca a plataforma como uma ferramenta eficaz para aproximar os estudantes da prática jurídica real, especialmente em termos de processos simulados e audiências virtuais.

Especialista em Direito e Tecnologia, Rodrigo Vitorino (2019) menciona o JURISTTA ao discutir o papel das tecnologias no ensino jurídico. Ele salienta que plataformas como o JURISTTA contri-

buem para o desenvolvimento de habilidades práticas e o contato dos alunos com ferramentas de gestão de processos eletrônicos, essenciais no cenário contemporâneo.

Patrícia Peck Pinheiro (2021), uma das principais vozes no campo do Direito Digital no Brasil, aborda o JURISTTA em artigos que tratam da formação de novos advogados em um mundo altamente digitalizado. Ela destaca como o JURISTTA pode auxiliar na formação de profissionais com competências tecnológicas, essenciais no Direito digital e no uso de dados em processos judiciais.

Mariana Valente (2020), especialista em Direito e Tecnologia, destaca o JURISTTA como um exemplo de plataforma que aproxima o ensino jurídico da prática moderna. Em suas pesquisas sobre a importância da adaptação das faculdades de Direito às novas demandas do mercado, ela cita o sistema como uma ferramenta que permite a integração entre teoria e prática digital.

Esses autores, ainda que discutam o JURISTTA dentro de um contexto mais amplo de tecnologias aplicadas ao ensino jurídico, reconhecem a importância da plataforma para modernizar a educação jurídica e alinhar o ensino à realidade prática do Direito digital e dos novos modelos de atuação profissional.

Obviamente, esse movimento transforma não apenas o aprendizado do Direito, mas também a função dos professores, que se tornam facilitadores e mediadores, em vez de meros transmissores de conhecimento. A Faculdade Serra da Mesa acredita que as tecnologias permitem que os alunos assumam uma postura mais ativa no processo educacional, participando de simulações de audiências e processos, desenvolvendo habilidades práticas e aprendendo a trabalhar com ferramentas digitais que já fazem parte do dia a dia da advocacia e dos tribunais.

5 Considerações finais

As tecnologias educacionais têm desempenhado um papel cada vez mais central na transformação do ensino jurídico. As demandas contemporâneas de uma sociedade digitalizada e globalizada exigem que os cursos de Direito adaptem suas metodologias de ensino, integrando tecnologias que tornem a formação jurídica mais prática, dinâmica e conectada às realidades do mercado de trabalho, como tem feito a Faculdade Serra da Mesa na construção do currículo do seu curso de Direito. Entre essas tecnologias rumo ao letramento digital, a utilização de sistemas específicos, como o JURISTTA, tem se destacado como ferramentas essenciais.

Nesse contexto, a incorporação de tecnologias educacionais no ensino jurídico busca superar o modelo tradicional, excessivamente teórico, focado em memorização de normas e que pouco prepara o estudante para os desafios práticos. As tecnologias oferecem novos caminhos para um ensino mais ativo e colaborativo, permitindo o uso de plataformas virtuais, simulações, processos eletrônicos e ferramentas de automação. Com o uso dessas ferramentas, o curso de Direito da FaSeM consegue aproximar os estudantes do cotidiano profissional, simulando cenários reais, processos judiciais eletrônicos e debates jurídicos práticos.

O letramento digital tem se tornado uma competência fundamental para a formação de profissionais do Direito. Trata-se da habilidade de utilizar tecnologias digitais de maneira crítica e eficiente, tanto para fins acadêmicos quanto para o exercício da profissão. No cenário jurídico, o letramento digital inclui o conhecimento sobre o Processo Judicial Eletrônico (PJe), o uso de ferramentas de automação jurídica, inteligência artificial aplicada ao Direito, além

da capacidade de interpretar e aplicar a legislação relacionada à proteção de dados e cibersegurança.

Ao adquirir essas habilidades, os futuros advogados estarão mais preparados para enfrentar os desafios trazidos pela digitalização da prática jurídica. Além disso, o letramento digital melhora a capacidade dos estudantes de se adaptarem às novas ferramentas tecnológicas e ao uso de softwares jurídicos que estão sendo implementados em escritórios de advocacia, tribunais e órgãos públicos.

O Sistema JURISTTA foi escolhido e implementado pela FaSeM no PPC do curso de Direito como uma resposta concreta à necessidade de modernização do ensino jurídico, alinhando a prática acadêmica às novas exigências tecnológicas. A plataforma oferece simulações de casos reais, ambientes virtuais de julgamento e práticas de peticionamento eletrônico, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades práticas em um ambiente controlado e de aprendizado contínuo. Com ele, os estudantes podem participar de audiências simuladas, interagir com processos reais, desenvolver estratégias jurídicas e obter *feedback* imediato sobre seu desempenho.

O ensino jurídico no Brasil e no mundo passa por uma transformação inevitável, impulsionada pelas mudanças tecnológicas e pelas novas exigências da sociedade. A incorporação de tecnologias educacionais e o letramento digital são fundamentais para garantir que os futuros juristas estejam preparados para atuar em um mercado que valoriza não apenas o conhecimento técnico do Direito, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento em um ambiente digital e interconectado.

Nesse cenário, plataformas como o JURISTTA são exemplos de como a tecnologia pode ser aliada no ensino jurídico, promovendo um aprendizado mais eficaz, prático e voltado para o desenvol-

vimento de habilidades que vão além da teoria. O futuro do ensino jurídico, assim, caminha para um modelo que integra o uso de ferramentas digitais, simulações práticas e capacitação tecnológica, preparando os alunos para serem profissionais completos, aptos a enfrentar os desafios do mundo do trabalho no século XXI.

Referências

ALVES, Rodrigo Vitorino Souza. **A Transformação Digital no Ensino Jurídico:** O Impacto das Plataformas Tecnológicas. Jus Navigandi, 2019.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Inovações Tecnológicas e o Ensino Jurídico:** O Papel das Simulações e Ferramentas Digitais. Revista Brasileira de Educação Jurídica, 2020.

CUNHA JÚNIOR, D. da. **Ensino Jurídico e o Direito Constitucional:** Novas Perspectivas Pedagógicas. Salvador: JusPodivm, 2019.

FARIA, José Eduardo. **O Ensino Jurídico e a Crise da Modernidade**. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

FEFERBAUM, M; SILVA, A. P. da. Direito e Mudanças Tecnológicas: Automação, Inteligência Artificial e os Novos Desafios do Ensino Jurídico. *In*: PARENTONI, Leonardo (coord.). **Direito, Tecnologia e Inovação.** Belo Horizonte: D'Plácido, 2018.

GHIRARDI, J. G. **Ainda Precisamos da Sala de Aula?** Inovação Tecnológica, Metodologias de Ensino e Desenho Institucional nas Faculdades de Direito. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Educação Jurídica na Era Digital:** A Importância do Letramento Tecnológico. Revista de Direito Digital e Tecnologia, 2021.

SILVEIRA, A. **Ensino Jurídico e as Tecnologias Educacionais**. São Paulo: Revista Jurídica, 2020.

VALENTE, Mariana. **O Papel das Ferramentas Digitais na Formação de Advogados:** A Experiência com o Sistema JURISTTA. Revista de Ensino Jurídico, 2020.

ISABEL CHRISTINA GONÇALVES OLIVEIRA

Professora e advogada (OAB 52058-GO), mestra em Direito Agrário pelo PPGDA da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, especialista em Direito Agrário e licenciada em História. Exerce atividades de pesquisa, ensino e extensão. É coordenadora de Área de Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologias, coordenadora do curso de Direito e professora na Faculdade Serra da Mesa (FaSeM). Ministra as disciplinas de Direito Civil, Legislação Agrária e Metodologia da pesquisa. Coordena o Projeto de Extensão Promotores Legais Populares. Coordena o Projeto de Iniciação Científica sobre o Perfil dos Egressos do Curso de Direito da Faculdade Serra da Mesa. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Serra da Mesa. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito. Participa das equipes multidisciplinares dos cursos da Área de Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologias. Orienta trabalhos de conclusão de curso. Possui experiência em processos de autorização e reconhecimento de cursos superiores presenciais e EAD. Realiza pesquisas e publicações na área de Direito Civil, Direito Agrário, Direito dos povos e comunidades tradicionais e Ensino Jurídico no Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6820562429870360 E-mail: isabellphn@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8585-2311

REDES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

MARCO AURÉLIO SILVA ESTEVES

1 Introdução

Ao longo da história das ciências humanas, diversas correntes científicas têm se dedicado a compreender como as experiências ao longo da vida são fundamentais para a formação da identidade e para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Autores clássicos, cada qual com seus métodos e enfoques teóricos, contribuíram significativamente para esse entendimento, revelando a complexidade e a riqueza do desenvolvimento humano.

O uso intensivo das redes sociais tornou-se uma realidade incontestável no cotidiano de crianças e jovens da sociedade contemporânea, compondo parte relevante de suas experiências e incitando questões importantes sobre suas implicações para o desenvolvimento cognitivo e social. Estudos recentes destacam que, em contextos educacionais e sociais, as redes sociais influenciam processos de construção de identidade e aprendizagem, contribuindo tanto para o desenvolvimento de habilidades colaborativas como para desafios na concentração e no gerenciamento emocional (Ahn, 2023).

No cenário atual, no qual a socialização digital é uma constante, torna-se crucial investigar as nuances desse fenômeno para que educadores e pais compreendam melhor seus potenciais e limites. Assim, este estudo analisará as redes sociais não apenas como fer-

ramentas de comunicação, mas como influências diretas no desenvolvimento escolar e na formação de jovens em ambientes educacionais (Valkenburg; Peter, 2021).

Dentro das perspectivas cognitiva e sociocultural, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Henri Wallon e Alexander Luria destacam-se por suas produções científicas. Piaget (1970) propôs a teoria do desenvolvimento cognitivo em estágios, enfatizando que as crianças constroem ativamente o conhecimento através de interações com o ambiente, num processo contínuo de assimilação e acomodação. Suas pesquisas ressaltam que a aprendizagem é um processo ativo de construção, no qual a experiência desempenha um papel crucial. Vygotsky (2007), por sua vez, enfatizou a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento cognitivo, introduzindo conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação pela linguagem. Para Vygotsky, as funções mentais superiores têm origem nas relações sociais e são internalizadas pelo indivíduo através da linguagem e da cultura, evidenciando o papel fundamental da experiência social na formação cognitiva.

Bruner (2001) ampliou essas ideias ao destacar a aprendizagem por descoberta e a importância da cultura na construção das representações mentais. Segundo ele, a aprendizagem é um processo ativo no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos baseados em conhecimentos atuais e experiências passadas, sendo a cultura fornecedora das ferramentas cognitivas que moldam a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. Wallon (1968) integrou aspectos emocionais, cognitivos e sociais em sua teoria psicogenética, enfatizando que a personalidade se forma através das interações com o meio. Ele propôs que o desenvolvimento humano é integrado e que as emoções têm um papel central no desenvolvimento cognitivo e nas interações sociais, reforçando

a ideia de que a construção do sujeito é inseparável do meio social em que está inserido.

Luria (2017) contribuiu ao explorar como as funções cognitivas superiores se desenvolvem a partir das interações sociais e culturais, integrando aspectos neuropsicológicos ao desenvolvimento cognitivo. Defendeu que as funções cognitivas são resultado de sistemas funcionais complexos influenciados pelas experiências e que a cultura e a linguagem moldam a organização cerebral e o desenvolvimento cognitivo, destacando a importância da escolarização no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Já no âmbito das teorias psicanalíticas e psicodinâmicas, Sigmund Freud, Erik Erikson, Donald Winnicott, Daniel Stern e Erich Fromm ofereceram contribuições sobre como as experiências influenciam a formação da identidade e as motivações. Freud (1996) propôs que o desenvolvimento da personalidade ocorre através de estágios psicossexuais durante a infância, influenciados pelas experiências e relações com os cuidadores, enfatizando o impacto duradouro das experiências infantis na personalidade e comportamento adulto. Erikson (1998) expandiu essa visão ao formular a teoria do desenvolvimento psicossocial, apresentando oito estágios que abrangem todo o ciclo de vida. Cada estágio apresenta uma crise ou conflito que o indivíduo deve resolver para desenvolver aspectos saudáveis da personalidade, sendo as experiências sociais e desafios em cada estágio fundamentais para a formação da identidade.

Winnicott (1975) enfatizou a importância das relações precoces entre mãe e bebê para o desenvolvimento saudável do self. Introduziu conceitos como o objeto transicional e o ambiente facilitador, ressaltando que um ambiente seguro e acolhedor é essencial para o desenvolvimento emocional e a formação da identidade, diferenciando entre um self autêntico e um self falso, resultado de

pressões externas. Stern (1992) explorou o desenvolvimento do self em bebês, destacando as experiências interativas precoces com os cuidadores. Enfatizou que o self é construído através de experiências relacionais contínuas ao longo da vida e que a capacidade dos cuidadores de responder às emoções do bebê influencia o desenvolvimento emocional e da identidade.

Fromm (1983) integrou conceitos psicanalíticos com teorias sociológicas, enfatizando a influência da sociedade e cultura no desenvolvimento individual. Destacou que a formação da identidade é profundamente afetada pelas estruturas sociais e econômicas e que a busca por liberdade e autonomia é um processo que envolve experiências ao longo da vida e influência cultural.

Albert Bandura, representante da teoria da aprendizagem social, introduziu a ideia de que a aprendizagem ocorre em um contexto social através da observação e imitação dos outros, sem a necessidade de experiências diretas de reforço. Bandura (2008) destacou a importância das experiências observacionais na formação de comportamentos e atitudes, bem como o conceito de autoeficácia, construído a partir das experiências vividas, reforçando o papel das interações sociais no desenvolvimento individual.

Dentro da abordagem humanista, Carl Rogers enfatizou a tendência humana ao crescimento e autorrealização, considerando que experiências de aceitação e empatia são fundamentais para o desenvolvimento saudável. Rogers (2009) defendeu que um ambiente que proporciona consideração positiva incondicional permite que o indivíduo desenvolva uma autoimagem saudável, destacando a importância do ambiente e das experiências subjetivas na formação da identidade.

Lawrence Kohlberg contribuiu significativamente com sua teoria do desenvolvimento moral. Kohlberg (1984) propôs que o de-

senvolvimento do raciocínio moral ocorre em estágios sequenciais, influenciados pelas experiências sociais e oportunidades de reflexão sobre dilemas éticos. Sua teoria destaca que a moralidade se desenvolve através da interação com o ambiente e da capacidade de raciocínio do indivíduo, evidenciando o papel da experiência na formação das motivações e valores morais.

Urie Bronfenbrenner apresentou a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, enfatizando a influência de múltiplos sistemas ambientais. Bronfenbrenner (2011) destacou que as interações dentro de diferentes contextos, desde a família até a cultura mais ampla, são fundamentais para o desenvolvimento ao longo da vida, reforçando a ideia de que o indivíduo não se desenvolve isoladamente, mas em constante interação com o ambiente e as pessoas ao seu redor.

John Dewey, representante da educação progressiva, defendeu que a educação deve ser baseada na experiência e na reflexão ativa. Dewey (1979) acreditava que a aprendizagem é um processo contínuo de reconstrução da experiência, ocorrendo através de experiências cotidianas, e que ambientes educacionais democráticos e colaborativos enriquecem o desenvolvimento cognitivo e social, ressaltando a importância da experiência na educação e na formação do indivíduo.

Assim, as diferentes correntes científicas e seus respectivos autores clássicos convergem na compreensão de que as experiências ao longo da vida são fundamentais para a constituição da identidade, o desenvolvimento cognitivo e as motivações dos indivíduos. Seja através das interações sociais, culturais, ambientais ou educacionais, as experiências moldam profundamente o ser humano, evidenciando a complexidade e a riqueza do processo de desenvolvimento.

Diante das contribuições teóricas clássicas sobre o desenvolvimento humano, este trabalho tem como objetivo analisar como as redes sociais, enquanto fenômeno contemporâneo, influenciam a formação da identidade, o desenvolvimento cognitivo e as motivações dos indivíduos. Ao relacionar as teorias tradicionais com pesquisas atuais, busca-se compreender de que maneira as experiências mediadas pelas tecnologias digitais se encaixam nas perspectivas estabelecidas por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, entre outros.

Assim, pretende-se discutir a integração das redes sociais na educação e aprendizagem colaborativa, seu impacto no desenvolvimento cognitivo, o papel que desempenham no desempenho acadêmico e comportamento escolar, bem como os riscos e desafios associados ao seu uso. Essa reflexão visa evidenciar como as experiências proporcionadas pelas redes sociais podem moldar profundamente o ser humano, enriquecendo ou prejudicando o processo de desenvolvimento conforme os princípios teóricos já estabelecidos.

2 Integração das redes sociais na educação e aprendizagem colaborativa

Ampliando as perspectivas teóricas clássicas sobre o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade, pesquisas recentes têm explorado o potencial das redes sociais como ferramentas educativas que promovem a aprendizagem colaborativa. Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam que as tecnologias digitais e as redes sociais oferecem novas oportunidades para a interação entre professores e alunos, facilitando a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades digitais. Essa visão está alinhada com as teorias de Piaget e Vygotsky, que enfatizam a

importância das interações sociais e do ambiente no processo de aprendizagem.

As teorias clássicas de Piaget e Vygotsky, que ressaltam o papel da interação social e do ambiente no desenvolvimento cognitivo, encontram ressonância nas descobertas atuais sobre redes sociais. Piaget (2022) defende que a aprendizagem é uma construção ativa, conceito que é complementado por estudos contemporâneos que mostram como as redes sociais proporcionam um ambiente dinâmico para essa construção de conhecimento (Moran; Masetto; Behrens, 2013). A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2023), que realça a importância da mediação na aprendizagem, é também um conceito aplicável, pois as redes sociais facilitam essa mediação entre pares e com figuras educacionais em tempo real. Esse diálogo entre teorias clássicas e descobertas recentes reflete a capacidade de aplicação das publicações de Piaget e Vygotsky ante os desafios contemporâneos, revelando que os princípios do desenvolvimento humano mantêm sua relevância mesmo diante das transformações digitais.

Silva e Serafim (2016) discutem como as redes sociais podem ser utilizadas como ferramentas educacionais, promovendo a interação entre alunos e professores e estimulando a aprendizagem colaborativa. No entanto, os autores destacam que seu uso ainda enfrenta resistência por parte das escolas e dos docentes, seja por falta de formação tecnológica ou por receio de distração dos estudantes. Apesar dessas barreiras, a pesquisa aponta que muitos alunos já utilizam as redes sociais para fins acadêmicos, como a realização de pesquisas e a comunicação com colegas e professores.

Bedin e Del Pino (2018), ao analisarem a aprendizagem colaborativa nas redes sociais, destacam que essas plataformas qualificam os processos de ensino e aprendizagem ao favorecerem a inte-

ração crítica e a construção coletiva do conhecimento. Os autores ressaltam que a mediação tecnológica possibilita um ambiente mais dinâmico, estimulando a participação ativa dos estudantes e contribuindo para a formação de comunidades de aprendizagem. Além disso, enfatizam que esse processo pode estimular o pensamento crítico, à medida que os alunos são incentivados a questionar, refletir e argumentar sobre os conteúdos compartilhados, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No contexto internacional, Greenhow e Lewin (2016) exploram como as redes sociais podem conectar as aprendizagens formal e informal, redefinindo as fronteiras educacionais. Essa integração potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal, proporcionando novas oportunidades para que os estudantes construam conhecimento em colaboração com outros. Assim, as redes sociais, quando incorporadas com planejamento cuidadoso e formação docente, promovem a aprendizagem colaborativa no ensino superior, reforçando a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

Junco (2012) examina a relação entre a frequência de uso do Facebook, os tipos de atividades realizadas na plataforma e o engajamento acadêmico dos estudantes. Os resultados indicam que atividades específicas, como a participação em grupos acadêmicos, correlacionam-se positivamente com o engajamento estudantil, sugerindo que educadores podem orientar usos mais produtivos das redes sociais para favorecer a aprendizagem.

Ressalta-se que essas pesquisas contemporâneas reforçam a ideia de que as experiências mediadas pelas redes sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e na formação da identidade, alinhando-se às teorias clássicas que destacam a importância das interações sociais, culturais e educacionais

na constituição do indivíduo. As redes sociais emergem, portanto, como ferramentas poderosas que, quando integradas de forma estratégica e consciente, podem enriquecer o processo educativo e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 Impacto das redes sociais no desenvolvimento cognitivo

Estudos recentes exploram o impacto das redes sociais de acordo com faixas etárias e contextos escolares específicos, destacando que crianças e adolescentes apresentam respostas cognitivas e emocionais distintas ao uso dessas plataformas. Entre adolescentes, por exemplo, a utilização de redes sociais em ambientes acadêmicos é frequentemente associada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e trabalho colaborativo, mas também a distrações que afetam o desempenho acadêmico (Kirschner; Karpinski, 2010). Já entre crianças mais jovens, o impacto se reflete mais diretamente em aspectos da socialização e da memória de trabalho, enfatizando a importância de orientações apropriadas para cada faixa etária (Alloway *et al.*, 2023). Ao considerar essas diferenças etárias e contextuais, educadores podem adotar abordagens mais eficazes e personalizadas que maximizem os benefícios das redes sociais enquanto atenuam seus potenciais riscos.

Santaella (2013) argumenta que as tecnologias digitais e as redes sociais estão redefinindo a maneira como pensamos, aprendemos e nos relacionamos, promovendo novas formas de cognição e expressão cultural. Essa perspectiva dialoga com as teorias de Luria, que enfatiza a influência da cultura e da linguagem na organização cerebral e no desenvolvimento cognitivo.

Alloway *et al.* (2013) investigam se o uso de redes sociais está relacionado a melhorias em habilidades cognitivas, especialmente na memória de trabalho, encontrando resultados que sugerem as-

sociações positivas. Por outro lado, Firth *et al.* (2019) e Loh e Kanai (2016) exploram como o uso intenso da internet e das redes sociais pode levar a alterações na atenção e na memória, indicando a necessidade de um uso equilibrado dessas tecnologias. Esses achados refletem as ideias de Luria sobre a plasticidade cerebral e a influência dos estímulos ambientais nas funções cognitivas.

Nesse sentido, essas pesquisas ressaltam que as redes sociais têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, potencializando habilidades e oferecendo novas formas de aprendizagem, mas também apresentando desafios que requerem atenção e estratégias para minimizar efeitos adversos. Elas reafirmam a importância de compreender como as experiências mediadas pela tecnologia influenciam a cognição, alinhando-se às teorias que destacam a centralidade das interações culturais e sociais no desenvolvimento humano.

4 O impacto das redes sociais no desempenho e no comportamento educacional

Abordando a relação entre redes sociais e desempenho acadêmico, estudos têm investigado como o uso dessas plataformas afeta o comportamento escolar. Apesar dos eventuais benefícios das redes sociais na aprendizagem há também os possíveis desafios, como distrações frequentes e perda de tempo. Essa ambivalência reflete a complexidade das influências ambientais no desenvolvimento, conforme discutido por Bronfenbrenner em sua teoria bioecológica.

O estudo de Giunchiglia *et al.* (2020) investigou a correlação entre o uso de mídias sociais e o desempenho acadêmico de estudantes universitários. O estudo observou 72 estudantes, correlacionando o tempo de uso de aplicativos de redes sociais com seu rendi-

mento acadêmico. Os resultados indicam uma correlação negativa entre o uso de redes sociais e o desempenho acadêmico, especialmente durante períodos de estudo e aulas, sugerindo que o uso excessivo dessas plataformas impacta negativamente a concentração e a gestão do tempo.

Junco (2012) explora como o tipo de atividade realizada no Facebook influencia o engajamento acadêmico, sugerindo que participações em grupos acadêmicos se correlacionam positivamente com o envolvimento estudantil. Em contraste, Kirschner e Karpinski (2010) apontam que o uso do Facebook pode estar associado a um desempenho acadêmico inferior, possivelmente devido à distração e à gestão inadequada do tempo. Rideout (2016) apresenta dados sobre o tempo que crianças e adolescentes dedicam a diferentes formas de mídia, indicando que o alto consumo de mídia digital impacta outras atividades como leitura e tempo de estudo.

Valkenburg e Peter (2011) propõem um modelo integrado que explica as oportunidades e riscos da comunicação online entre adolescentes, enfatizando a necessidade de equilibrar esses aspectos para promover ambientes digitais seguros e benéficos. Essas reflexões dialogam com as teorias de Erikson sobre os desafios psicossociais e a formação da identidade durante a adolescência, reforçando a importância das experiências sociais na construção do self.

Resta claro que esses estudos refletem a necessidade de orientações para um uso equilibrado das redes sociais, alinhando-se à teoria de Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento moral e a importância de decisões conscientes e éticas. As experiências sociais mediadas pela tecnologia influenciam significativamente o comportamento escolar e o desempenho acadêmico, destacando a relevância de intervenções educacionais que promovam o uso responsável dessas plataformas.

5 Riscos e desafios do uso das redes sociais

Os riscos e desafios do uso das redes sociais têm sido objeto de estudo, destacando impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e emocional. Recuero (2014) analisa como as redes sociais online influenciam as interações humanas e podem afetar o ambiente escolar, apontando para a necessidade de compreender essas dinâmicas para integrá-las efetivamente na educação. Sendo possível identificar desafios que as redes sociais impõem ao comportamento escolar, como *cyberbullying* e distrações, oferecendo reflexões para pais e educadores na era digital. Essas questões refletem as preocupações de Winnicott sobre o ambiente facilitador e as influências do meio no desenvolvimento saudável do self.

Ahn (2011) explora como os sites de redes sociais influenciam o desenvolvimento social e acadêmico dos adolescentes, destacando oportunidades para interação social e construção de identidade, mas também riscos como distrações acadêmicas. Kuss e Griffiths (2017) sintetizam descobertas sobre o uso excessivo de redes sociais e seus impactos cognitivos e psicológicos, incluindo problemas de atenção e sintomas de ansiedade e depressão.

Sampasa-Kanyinga e Lewis (2015) investigam a associação entre o uso frequente de redes sociais e o funcionamento psicológico em crianças e adolescentes, encontrando relações significativas com problemas de atenção e dificuldades de comportamento. Ophir, Nass e Wagner (2009) analisam se indivíduos que frequentemente realizam multitarefa com mídia possuem diferenças nas habilidades de controle cognitivo, concluindo que o multitarefa frequente está associado a déficits em controle atencional.

Esses estudos enfatizam a importância de abordar os desafios para minimizar impactos negativos na aprendizagem e no bem-estar,

alinhando-se às teorias de Freud sobre o impacto das experiências infantis e das relações com cuidadores no desenvolvimento da personalidade. Promover estratégias que minimizem os impactos negativos e potencializem os benefícios é essencial para garantir que as experiências mediadas pela tecnologia contribuam positivamente para a formação da identidade e o desenvolvimento cognitivo.

6 **Conclusão**

As redes sociais emergem como um fenômeno que influencia profundamente a formação da identidade, o desenvolvimento cognitivo e as motivações dos indivíduos na contemporaneidade. Ao analisar as teorias clássicas de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Luria, entre outros, observa-se que as interações sociais, culturais e ambientais são centrais no processo de desenvolvimento humano. As pesquisas recentes corroboram essa perspectiva ao evidenciar que as experiências mediadas pelas tecnologias digitais podem potencializar ou prejudicar esse desenvolvimento, dependendo de como são integradas na vida educacional e social dos indivíduos.

A integração das redes sociais na educação apresenta-se como uma oportunidade para promover a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Quando utilizadas de forma estratégica e consciente, essas plataformas ampliam o espaço educacional, favorecem a construção coletiva do conhecimento e estimulam o engajamento dos estudantes. Essa abordagem dialoga com as teorias de aprendizagem ativa e colaborativa, reforçando a importância do ambiente e das interações sociais na construção do conhecimento.

No entanto, é fundamental reconhecer os desafios e riscos associados ao uso das redes sociais. Impactos negativos no desenvolvimento cognitivo, distrações, dificuldades de concentração e

problemas de saúde mental são preocupações que emergem das pesquisas. Assim, torna-se essencial que educadores, pais e os próprios estudantes desenvolvam estratégias para equilibrar os benefícios e minimizar os efeitos adversos das tecnologias digitais.

Obviamente, as redes sociais, quando utilizadas estrategicamente, têm o potencial de promover a colaboração e o engajamento acadêmico. No entanto, para mitigar os desafios inerentes, como distrações e impacto na saúde mental, recomenda-se que educadores incentivem práticas de uso consciente e supervisionado dessas plataformas em sala de aula (Junco, 2021). Estratégias como a criação de grupos de estudo online e a orientação para atividades educativas dentro das redes sociais podem contribuir para um ambiente de aprendizagem mais produtivo. Para minimizar os impactos negativos, a implementação de programas educacionais sobre cidadania digital e gerenciamento do tempo pode ser eficaz, oferecendo aos alunos ferramentas para um uso equilibrado e responsável das redes sociais (Kuss; Griffiths, 2023). Essas práticas favorecem uma integração benéfica das redes sociais no ambiente educacional, maximizando seu potencial enquanto minimizam os efeitos adversos.

A reflexão sobre o papel das redes sociais no desenvolvimento humano evidencia a necessidade de uma abordagem educativa que considere as influências culturais e sociais das tecnologias. Alinhada às teorias clássicas, essa perspectiva enfatiza que as experiências mediadas pelas redes sociais devem ser cuidadosamente integradas ao processo educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Futuramente, pesquisas adicionais podem aprofundar a compreensão sobre como maximizar os benefícios das redes sociais na educação e minimizar seus riscos, contribuindo para um desenvolvimento humano mais saudável e equilibrado na era digital.

Referências

AHN, J. The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 62, n. 8, p. 1435-1445, 2011.

ALLOWAY, T. P.; HORTON, J.; ALLOWAY, R. G.; DAWSON, C. Social networking sites and cognitive abilities: Do they make you smarter? *Computers & Education*, v. 63, p. 10-16, 2013.

BANDURA, Albert. *Teoria social cognitiva:* conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, D. M.; MARTINS, G. C. A influência das redes sociais no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 515-523, 2017.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Aprendizagem colaborativa nas redes sociais e a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. *Interacções*, n. 48, p. 65-84, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano:* experimentos naturais e planejados. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, Jerome S. *Para uma teoria da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIRTH, J.; TOROUS, J.; STUBBS, B. The "online brain": how the Internet may be changing cognition. *World Psychiatry*, v. 18, n. 2, p. 119-129, 2019.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII.

FROMM, Erich. *O medo à liberdade*. 19. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

GIUNCHIGLIA, F.; ZENI, M.; GOBBI, E.; BIGNOTTI, E.; BISON, I. *Mobile Social Media Usage and Academic Performance*. (2020). arXiv preprint arXiv:2004.01392. Disponível em: http://arxiv.org/abs/2004.01392v1.

GREENHOW, C.; LEWIN, C. Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, v. 41, n. 1, p. 6-30, 2016.

JUNCO, R. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, v. 58, n. 1, p. 162-171, 2012.

KIRSCHNER, P. A.; KARPINSKI, A. C. Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, v. 26, n. 6, p. 1237-1245, 2010.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development – Vol. II*: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row, 1984.

KUSS, D. J.; GRIFFITHS, M. D. Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 14, n. 3, p. 311, 2017.

LOH, K. K.; KANAI, R. How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, v. 22, n. 5, p. 506-520, 2016.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo:* seus fundamentos culturais e históricos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OPHIR, E.; NASS, C.; WAGNER, A. D. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 106, n. 37, p. 15583-15587, 2009.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PRATA-LINHARES, M. M.; MENDES, L. F. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: o uso das redes sociais na educação. *Educação em Revista*, v. 30, n. 1, p. 15-45, 2014.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIDEOUT, V. Measuring time spent with media: The Common Sense census of media use by US 8-to 18-year-olds. *Journal of Children and Media*, v. 10, n. 1, p. 138-144, 2016.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SAMPASA-KANYINGA, H.; LEWIS, R. F. Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, v. 18, n. 7, p. 380-385, 2015.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano:* da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, J. L.; SOUSA, C. M. Redes sociais e educação: influências no comportamento e desempenho acadêmico dos estudantes universitários. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59, p. 85-102, 2016.

SILVA, F.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. *In*: SOUSA, R. P. *et al.* (orgs.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

STERN, Daniel N. *O mundo interpessoal do bebê:* uma visão a partir da psicologia e da psicanálise. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VALKENBURG, P. M.; PETER, J. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks.*Journal of Adolescent Health*, v. 48, n. 2, p. 121-127, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MARCO AURÉLIO SILVA ESTEVES

Psicólogo e mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com período de intercâmbio no mestrado de Psicologia da Universidade da Beira Interior, em Portugal, e especialização em Design Instrucional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na Faculdade Serra da Mesa (FaSeM), atuou como coordenador de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, coordenador de Apoio ao Estudante, coordenador do curso de Psicologia e docente. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4022-9689 Lattes: http://lattes.cnpq.br/0495950262614757 E-mail: marcoestevespsi@gmail.com

DESCOLONIZANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CORPO E DEFICIÊNCIA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Cabe salientar que sentido e significados sobre deficiência dizem sobre o lugar que o corpo ocupa na sociedade e indicam as racionalidades que imperam nessa relação.

SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

1 Introdução

A deficiência, compreendida como construção social e cultural, reflete narrativas históricas que privilegiam padrões normativos e estigmatizam o corpo fora dessas convenções. Esta proposta visa descolonizar os sentidos e significados atribuídos à deficiência, desafiando práticas excludentes sustentadas por racionalidades hegemônicas. O problema central reside na perpetuação de práticas e políticas que marginalizam as pessoas com deficiência, priorizando a deficiência antes da pessoa.

A hipótese é que racionalidades culturais e institucionais predominantes perpetuam a exclusão. Estudos sugerem que práticas educativas baseadas em perspectivas descolonizadas podem contribuir com a transformação dessas realidades, promovendo a diversidade e a equidade.

A partir de dados e resultados de algumas pesquisas, direcionamos a criação do grupo de estudo 'Ressignificar', no qual constam atividades diversas de estudo e ações e projetos em articulação com a comunidade, e foram realizadas as pesquisas. Inicialmente, a pesquisa de mestrado intitulada "A Marginalização da Pessoa com Deficiência e os Discursos e Práticas Cristãs", no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião - Mestrado Interinstitucional entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Faculdade Serra da Mesa, Linha de Pesquisa: Religião de Movi-

mentos Sociais. Posteriormente, a pesquisa de doutorado, intitulada: "Os sentidos e significados sobre o Corpo e sobre Deficiência na Infância: Territórios Heterotópicos demarcando as perspectivas das crianças e dos adultos", vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Doutorado Interinstitucional entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Faculdade Serra da Mesa, na área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Ambos, mestrado e doutorado foram realizados por meio de parceria entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Faculdade Serra da Mesa. A metodologia adotada no grupo de estudo é uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, envolvendo, além de encontros para estudos, também oficinas formativas e ações voltadas à divulgação dos resultados das pesquisas.

Vale destacar que foram as pesquisas de mestrado e doutorado mencionadas acima, e, diretamente a produção de seus resultados e discussões, que nos motivaram ao desdobramento para um grupo de estudo, que institucionalizou projetos e ações sobre a agenda de pesquisa: corpo e deficiência, seus sentidos e significados. Tem-se como intuito que sejam ampliadas as análises críticas das racionalidades institucionais e culturais, permitindo assim identificar barreiras estruturais e propor estratégias inclusivas.

As ações do grupo de estudo buscam ressignificar narrativas, desenvolver políticas públicas e estratégias pedagógicas que promovam práticas descolonizadoras desde a infância, enfrentando preconceitos e valorizando a diversidade.

Os resultados almejam transformar a percepção social sobre a deficiência, promovendo uma educação mais democrática e equitativa. Por fim, a descolonização é um chamado para que todas

as instituições, inclusive as educacionais, reconheçam sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, em que a diversidade não seja apenas aceita, mas celebrada, seja contracultura hoje para ser cultura da valorização de diversidade em um amanhã que pode ser possível.

Os objetivos do grupo de estudo são criar articulações sobre compreender os sentidos e significados atribuídos ao corpo e à deficiência na sociedade e no contexto escolar, investigando como as lógicas institucionais e culturais moldam práticas excludentes e silenciam vozes no processo educativo. Analisar as racionalidades hegemônicas que sustentam a marginalização de crianças com deficiência, identificando os mecanismos que reforçam barreiras estruturais e limitam acessos e direitos. E desenvolver estratégias pedagógicas e políticas públicas descolonizadoras, que ressignifiquem os conceitos de corpo e deficiência, valorizem as vozes das pessoas com deficiência e promovam práticas educativas que valorizem a diversidade dos corpos (Ribeiro, 2023).

A metodologia das atividades do grupo está sendo conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O problema de pesquisa e uma agenda de pesquisa sobre o tema central do grupo resultam de pesquisa de mestrado e doutorado da proponente do projeto. Foram incluídos múltiplos participantes, crianças, famílias e educadores, para assegurar uma compreensão e participação holística do problema. Constam ações e projetos articulados ao tema, contínuos e realizados pela pesquisadora proponente do projeto. As atividades são realizadas na Faculdade Serra da Mesa com participação de instituições e comunidade em geral, também em outros espaços fora da instituição.

Com base na compreensão de que a educação desempenha um papel central na promoção da "inclusão" e no combate à discri-

minação, as atividades do grupo de estudo propõem um enfrentamento dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no âmbito social e educacional a partir dos textos selecionados e dos encontros.

Esperamos com este projeto contribuir para a conscientização e o engajamento da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, promovendo um debate crítico e construtivo sobre a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos dos corpos com deficiência, em uma perspectiva descolonizada (Santos, 1992).

Adotamos uma metodologia participativa e reflexiva, que provoca a troca de conhecimentos e uma análise crítica sobre o tema, em encontros para estudo e oficinas em ambientes diversos de Uruaçu para socialização do tema em questão. Esta proposta aborda os sentidos e significados atribuídos ao corpo e à deficiência, com ênfase nas perspectivas de crianças e adultos.

Por meio de uma análise dialética e interdisciplinar, pretendemos compreender como as lógicas institucionais, culturais e educativas contribuem para reificar a deficiência, silenciar vozes e limitar acessos, especialmente na infância. Ainda, contribuir com o fomento de ações que promovam a reflexão sobre a necessidade de uma sociedade descolonizada pelos arquétipos hoje atribuídos ao corpo com deficiência e sobre a ideia de deficiência, bem como o fomento da temática para que esteja presente na formação dos estudantes da FaSeM- Faculdade Serra da Mesa.

Nesse sentido, houve a institucionalização da política de formação sobre corpo, deficiência e neurodiversidade, que já vem ocorrendo na instituição desde 2022, para estudantes dos primeiros períodos de todos os cursos, também resultado dos desdobramentos das pesquisas dos projetos de mestrado e doutorado que culminou como uma ação institucionalizada do grupo de estudo Ressignifi-

car. O grupo de estudo Ressignificar mantém periódicos encontros, aberto e gratuito, para estudantes e comunidade em geral.

2 Aporte do grupo de estudo

> Nas sociedades ocidentais, as estruturas e os propósitos de diferentes tipos de serviços e instituições são definidos de forma muito clara muitas vezes de forma rígida. Imagens particulares de diferença e modelos de provisão são impostos por meio de formulação de políticas formais, processos de avaliação e identificação e controle burocrático. "Educação especial" e categorias de deficiência com base médica, embora altamente contestáveis, são os bastiões que excluem muitas crianças deficientes de ambientes sociais e de aprendizagem comuns (Albrecht; Seelman; Bury, 2001, p. 715)[20].

Importa salientar que o que se considera como deficiência está bastante ligado a um imaginário historicamente colonizado, que se constituiu de diferentes formas, em contextos distintos. Além da ampliação das discussões em torno da carga de conceito e "pré-conceito" que carregam as diferentes formas de compreensão do que seja deficiência, há também a falta de reflexão sobre qual tipo de racionalidade está presente nesse contexto.

A deficiência é mais uma das diferenças humanas presentes na sociedade, por isso, cabe refletir sobre as questões objetivas e subjetivas que legitimam as diversas, simbólicas e práticas concep-

20 In Western societies, the structures and purposes of different kinds of services and institutions are very clearly often rigidly defined. Particular images of difference and models of provision are imposed through formal policymaking, processes of assessment and identification, and bureaucratic control. "Special education" and medically based categories of impairment, although highly contestable, are the bastions that exclude many disabled children from ordinary social and learning environments (Albrecht; Seelman; Bury, 2001, p. 715).

ções sobre o tema. Por conseguinte, é significativo compreender os sentidos e significados históricos e culturais que decorrem da historicidade da pessoa com deficiência, dos quais prevalecem o corpo com deficiência em detrimento da pessoa.

Por sua vez, a sociedade determina os papéis que os corpos devem desempenhar e estabelece padrões para sua forma e comportamento. Convencionou-se colocar a deficiência e as limitações antes do corpo, o que acaba ocultando as singularidades que os corpos têm para além da deficiência e/ou mesmo com ela. A deficiência é atribuída ao corpo humano por meio de objetificações, definidas pela sociedade em função de seus padrões normativos.

Ao observar a história, podemos compreender os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, bem como as racionalidades presentes em contextos distintos, com predominância baseada em uma racionalidade hegemônica voltada para padrões instrumentalizados. Instrumentalização que é produto e produtora de uma dinâmica complexa de avanços e retrocessos que resultou em várias formas com as quais nos relacionarmos com as pessoas com deficiência e com a própria ideia de deficiência. O que, ao longo do tempo, diz mais sobre as nossas limitações do que das pessoas com deficiência, seja no ambiente escolar ou fora dele.

É significativo considerar que todas essas concepções devem ser contextualizadas e compreendidas dentro das realidades específicas em que foram legitimadas. No entanto, todas elas remetem, em sua maioria, a um corpo que é considerado deficiente, e sobre ele temos as relações de falta de informação, preconceitos e indiferenças. Também é necessário refletir que esse corpo pode ter limitações diversas ou múltiplas, porque algumas delas causam mais estranhamento do que outras (Silva, 1986). Portanto, é essencial

analisar o contexto dessas relações e seus demarcadores sociais sob uma perspectiva descolonizada.

A deficiência e o corpo são compreendidos como construções sociais e culturais, historicamente demarcados por estigmas, normatizações e exclusões. O tema da inclusão e do respeito à diversidade constitui um desafio fundamental para sociedades, exigindo reflexões sobre políticas públicas e práticas educativas.

O problema central reside na persistência de práticas que marginalizam e invisibilizam as pessoas com deficiência, prejudicando sua inclusão educacional e social. Entender as racionalidades que sustentam essas práticas é crucial para superar barreiras estruturais e promover direitos.

A hipótese investigada é que as racionalidades hegemônicas, sustentadas por lógicas institucionais e culturais, perpetuam a reificação do corpo com deficiência, necessitando de descolonizações nos sentidos e significados atribuídos (Santos, 2007).

3 O lugar que o corpo ocupa na sociedade: sentidos e significados

> O significado é o caminho do pensamento à palavra. O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra. O significado não é o mesmo que a palavra, nem é o mesmo que o pensamento (Vygotsky, 2015, p. 75)[21].

21 Tradução original: El significado es el camino del pensamiento a la palabra. El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra. El significado es algo más definido: es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, ni es igual al pensamento (Vygotsky, 2015, p. 75).

Cabe salientar que sentido e significados sobre deficiência dizem sobre o lugar que o corpo ocupa na sociedade e indicam as racionalidades que imperam nessa relação. As concepções culturalmente legitimadas, a partir de um ideário de perfeição, influenciam na forma como percebemos e projetamos as representações sociais da pessoa com deficiência e toda a problemática da inclusão-exclusão. Possibilita refletir no que essa trajetória de práticas e discursos conduziram ao que hoje se interpreta por inclusão e exclusão das pessoas com deficiência.

As dinâmicas sociais revelam formas de poder que se manifestam através de narrativas e representações dos corpos. Esses esforços têm o objetivo de justificar as diferenças e as deficiências, ao mesmo tempo que afirmam uma narrativa dominante que define o que é considerado normal. As narrativas são utilizadas como dispositivos para naturalizar, nomear e interpretar os corpos, o que pode legitimar padrões que não reconhecem a diversidade corporal, mas sim promovem uma visão distorcida de normalidade e colonizada por um tipo de padrão.

No entanto, sobre os padrões impostos pela sociedade, normas a serem seguidas, os corpos que não se encaixam neles, que não correspondem ao ideal de corpo considerado produtivo para o mercado de trabalho, são inferiorizados em relação aos outros corpos. Isso leva ao estímulo de processos de normalização que têm o poder de subjugar os corpos que não se adequam a esses padrões (Foucault, 1987).

A valorização excessiva da razão em detrimento do prático e do subjetivo resultou em uma educação que desconsidera a participação corporal, baseada em disciplinar os corpos.

Assim, o corpo tem sido negado nas instituições porque também é negado na sociedade. O corpo é uma expressão política, que

reflete o tempo em que vivemos e fala sobre as relações de trabalho. O corpo está presente em todos os lugares, mas nem sempre ocupa os espaços hegemônicos de poder, e alguns corpos sequer têm acesso a determinados ambientes (Ribeiro, 2019).

As normas em relação aos corpos estão intrinsecamente ligadas aos condicionantes socioculturais, que ditam regras e padrões que são seguidos sem uma reflexão prévia e com intencionalidades diversas. As normatizações sobre o corpo, disseminadas pela cultura e pelo modo de produção, criam condições que limitam a liberdade e a diversidade.

Temos como objetivo principal a reflexão crítica do lugar que o corpo ocupa na sociedade, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência e sobre a ideia de deficiência. Almejamos investigar e analisar os desafios e as barreiras enfrentadas por essas pessoas, e como ajustar ações para descolonizar esses cenários.

Acreditamos que é fundamental promover uma reflexão aprofundada sobre a forma como a sociedade percebe e lida com os corpos que fogem aos padrões estabelecidos. Nesse sentido, buscamos compreender as narrativas e representações sociais que definem os corpos como deficientes, assim como os impactos dessas percepções na vida cotidiana das pessoas com deficiência.

Ao analisar as obras estudadas pelo grupo de estudo, investigaremos tanto os avanços quanto os retrocessos no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Buscaremos identificar as conquistas alcançadas no campo educacional e na sociedade em geral, bem como as limitações e obstáculos que ainda persistem.

Esperamos que os resultados deste projeto possam contribuir para uma mudança positiva e significativa na forma como a deficiência é percebida e tratada em nossa sociedade.

4 Resultados e discussões

É importante destacar que as contribuições são de formação sobre o corpo e os desafios da pessoa com deficiência na sociedade e na educação em uma perspectiva descolonizadora.

Este projeto traz importantes contribuições para a compreensão e transformação da sociedade em relação à questão da deficiência e da pessoa com deficiência. Em primeiro lugar, ao investigar os desafios e barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, traz à tona questões muitas vezes negligenciadas, ampliando a conscientização e promovendo uma reflexão crítica sobre a "inclusão" e a equidade de direitos. Isso contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fomentando uma sociedade a caminho de possibilidades de inclusão.

Além disso, ao identificar avanços e retrocessos no campo educacional e na sociedade em relação às pessoas com deficiência, oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas e para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Decisivamente, possibilita formação e qualificação para os estudantes da FaSeM, professores, para as instituições participantes e para a comunidade em geral. Essas contribuições são essenciais para a promoção de uma educação que valorize a diversidade e garanta oportunidades igualitárias a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas ou intelectuais.

5 Principais contribuições

O grupo de estudo propõe:

- Avanços significativos na compreensão e transformação das relações sociais e educacionais em torno da ideia de deficiência.

- Ampliação da conscientização sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade a caminho de projetos descolonizados.
- Subsídios para políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e neurodiversidade e combatam preconceitos.
- Formação de estudantes e profissionais capacitados para atuar de maneira inclusiva e democrática com base em uma perspectiva descolonizada.

Ao enfatizar a importância de descolonizar sentidos e significados sobre corpo e deficiência, as ações do grupo de estudo pretendem continuar a impactar positivamente a sociedade, contribuindo para a promoção de um caminho para inclusão e valorização da diversidade e neurodiversidade. A descolonização dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à deficiência exige mais do que a mudança de narrativas: demanda uma transformação profunda das estruturas sociais, culturais e educacionais que sustentam a exclusão. Esse processo envolve desconstruir os paradigmas hegemônicos que perpetuam a deficiência como um marcador de inferioridade e ressignificar um sistema que valorize a diversidade como elemento central para o desenvolvimento humano.

A descolonização não é apenas um ato de resistência, mas também de construção. É necessário reconfigurar práticas pedagógicas, políticas públicas e narrativas sociais, reconhecendo que cada corpo carrega suas próprias singularidades, objetividades e suas histórias. Isso implica valorizar as vozes historicamente silenciadas, rompendo com as barreiras que limitam o acesso a direitos e promovendo a equidade em todos os espaços.

Nesse contexto, o papel da educação é central. Ao fomentar espaços de diálogo e reflexão crítica, é possível promover uma conscientização coletiva que desafie preconceitos e estimule práticas inclusivas. Por fim, a descolonização é um chamado para que todas as instituições, inclusive as educacionais, reconheçam sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, em que a diversidade não seja apenas aceita, mas celebrada, seja contracultura hoje para ser cultura da valorização de diversidade em um amanhã que pode ser possível.

6 Algumas atividades do grupo de estudo

Algumas ações das atividades do grupo de estudo têm sido no sentido de dialogar e refletir sobre o tema e sobre as necessidades de melhor compreensão sobre corpo e sobre deficiência. Na Figura 1, algumas ações das articulações das atividades do grupo de estudo.

Figura 1 – Ações e desdobramento do grupo de estudo

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A linha do tempo acima aborda alguns desdobramentos e atividades do grupo de estudo, ações que ocorrem dentro e fora da FaSeM.

São apresentadas nas figuras abaixo algumas oficinas realizadas como atividade do grupo de estudo, oficinas de imersão sobre sentidos e significados sobre corpo e deficiência.

Figuras 2, 3, 4 e 5 – Oficinas de imersão formativas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

7 Considerações finais

O grupo de estudo Ressignificar pretende continuar realizando contribuições quanto aos processos de descolonizar sentidos e

significados sobre corpo e deficiência, o que evidencia a urgência de desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam a marginalização e a invisibilização das pessoas com deficiência. Também trazer fomento da ideia de que precisamos reconhecer que excluímos, que as estruturas físicas e estruturas simbólicas conferem processo com carga de preconceito e indiferença quanto aso corpos com deficiência. Esse é um passo essencial, reconhecer nossa deficiência enquanto sociedade.

Ao longo das atividades do grupo de estudo, foi possível identificar que as racionalidades culturais e institucionais dominantes reforçam barreiras estruturais que limitam o acesso e a participação plena dessas pessoas na sociedade e no ambiente social e educacional. A descolonização dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à deficiência emerge, portanto, como um imperativo ético e político, visando à construção de uma sociedade equitativa.

A metodologia adotada, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na abordagem qualitativa, permite uma análise crítica das práticas excludentes e das lógicas que as sustentam. As oficinas formativas, bem como os encontros periódicos do grupo de estudo, proporcionaram espaços de diálogo e troca de conhecimentos essenciais para a ressignificação das narrativas sobre deficiência. Essas atividades evidenciaram a importância de valorizar as vozes das pessoas com deficiência, reconhecendo suas singularidades e histórias, e de promover práticas pedagógicas e políticas públicas que enfrentem os preconceitos e a indiferença.

Os resultados alcançados apontam para a necessidade de uma transformação profunda nas estruturas sociais, culturais e educacionais. A descolonização não se limita à mudança de narrativas; exige a reconfiguração de práticas e políticas que reconheçam e celebrem a diversidade como elemento central para o desenvolvimento huma-

no. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental, ao fomentar espaços de reflexão crítica e conscientização coletiva que desafiem os paradigmas hegemônicos e promovam a inclusão.

As contribuições do grupo de estudo assumem significância, tanto no âmbito acadêmico quanto no social. A ampliação da conscientização sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, a formulação de subsídios para políticas públicas inclusivas e a formação de estudantes e profissionais capacitados para atuar de maneira descolonizada são avanços que impactam positivamente a sociedade. Além disso, a institucionalização da política de formação sobre corpo, deficiência e neurodiversidade na Faculdade Serra da Mesa (FaSeM) representa um marco importante na promoção de uma educação que valoriza a diversidade e garante oportunidades igualitárias a todos.

Por fim, este projeto reforça que a descolonização é um processo contínuo de resistência e construção. É um chamado para que todas as instituições, especialmente as educacionais, assumam sua responsabilidade na promoção de uma sociedade que não apenas aceite, mas celebre a diversidade. A descolonização dos sentidos e significados sobre corpo e deficiência é, portanto, um caminho necessário para a inclusão, que exige engajamento coletivo e compromisso com a transformação social. Que este trabalho sirva como inspiração para futuras ações e pesquisas, que continuem a desafiar as estruturas excludentes e a promover a equidade e o respeito aos direitos humanos de todas as pessoas, em todas as suas diversidades, nas múltiplas formas de seus corpos.

Referências

ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael (ed.). **The Handbook of Disability Studies.** Thousand Oaks, CA and London: Sage, 2001.

FOUCAULT. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. Disponível em: https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros empdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/32-livros-de-michel-foucault-em-pdf/. Acesso em: 10 jun. 2017.

GLEYSE, Jacques. **A instrumentalização do corpo:** uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna. Tradução de Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Santos Teixeira. São Paulo: LiberArs, 2018.

MARTINS, Bruno Sena. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. **Fractal:** Revista de Psicologia, v. 27, p. 264-271, 2015.

MAURICE, Halbwachs. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauros, 2003.

RIBEIRO, Sheila Santos Carvalho. **A marginalização da pessoa com deficiência e os discursos e práticas cristãs**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ciências da Religião (MINTER PUC Goiás/FaSeM), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Sheila Santos Carvalho. **Sentidos e significados sobre corpo e sobre deficiência: territórios heterotópicos demarcando as perspectivas das crianças e dos adultos**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos avançados,** v. 6, p. 95-106, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000100007. Acesso em: 22 maio 2022.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura, e mestre em Ciências da Religião pela mesma instituição. Integra a Comissão de implantação do Mestrado em Educação da FaSeM. Com formação acadêmica, incluindo especializações em Psicopedagogia e Direito Constitucional, e atuação na gestão acadêmica e regulatória do ensino superior. Exerce os cargos de procuradora institucional, diretora acadêmica e docente na Faculdade Serra da Mesa (FaSeM), sendo responsável pela condução de processos regulatórios junto ao MEC, com foco em avaliações institucionais e de cursos. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação Infantil (GEPCEI). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre neurodiversidade. Experiência em coordenação e supervisão de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e implementação de políticas acadêmicas voltadas para a excelência educacional e acessibilidades. Coordenadora do Grupo de Estudo: Ressignificar. Integra comitês editoriais e conselhos acadêmicos, além de desenvolver pesquisas sobre corpo, deficiência e educação superior. Autora de artigos acadêmicos que discutem perspectivas críticas sobre educação e diversidade. Lattes:http://lattes.cnpq.br/6176656272438788. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4885-3403. Email institucional: dac@fasem.edu.br Email pessoal:sheila.com@hotmail.com

O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDMILSON MARQUES

1 **Introdução**

As histórias em quadrinhos - HQs ocuparam um espaço privilegiado no interior das instituições escolares como recurso pedagógico indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Como forma de leitura de fácil compreensão pelas crianças e jovens, com conteúdo ligado ao cotidiano deles, o que as torna mais atraentes, associado com imagens, as HQs possibilitam tanto a leitura de crianças em processo de alfabetização quanto de crianças e jovens que já apresentam fluência da linguagem escrita. O formato das HQs é o que a torna um recurso didático importante para as escolas.

Em um único quadrinho, encontramos textos (em balões), imagens e um conjunto de outros elementos explícitos e implícitos, como as figuras de linguagens que preenchem os roteiros, a exemplo das onomatopeias e as prosopopeias, que funcionam como estimuladores da imaginação, em sua maior parte explícitos no decorrer das histórias. Por outro lado, há questões implícitas, e é aqui que está o foco de nosso estudo e análise no texto que segue. Aqui nos referimos especificamente às questões dos valores e interesses que estão nas bases do processo de produção das histórias em quadrinhos. Nem sempre visíveis, atuam de forma adjacente no processo de elaboração das HQs.

Em decorrência da importância que as instituições de ensino delegaram às HQs, como recurso pedagógico utilizado no proces-

so de ensino e aprendizagem e seu uso constante e cotidiano por crianças, faz-se necessário e indispensável colocar em questão os aspectos implícitos que mediam o seu processo de produção. Discutir isso não é simples, pois envolve também valores e interesses. Coloca também em questão a forma como costumeiramente são utilizadas nas escolas. Mas é necessário debater esse assunto, vislumbrando como objetivo revelar problemas provenientes do uso precipitado das HQs, inerentes à formação das crianças e adolescentes. É esse o objetivo do texto que aqui apresentamos.

2 Sobre o procedimento teórico-metodológico

O método de análise que utilizamos foi o dialético, que possui uma ampla história, assim como já foi interpretado e empregado de diversas formas, na época moderna, basta observar o modo que assumiu na compreensão de Hegel, Marx e Lenin[22], só para citar três exemplos, do quão radicalmente distinta se apresenta. Aqui, vamos nos restringir a usar o método dialético desenvolvido por Karl Marx.

Em linhas gerais, já que não temos espaço para aprofundar essa discussão, nem é o foco neste texto, o método dialético sistematizado por Marx[23] parte da totalidade para compreender as especificidades de um fenômeno, ou como ele próprio destacou, parte do concreto dado, que em sua concepção é resultado de múltiplas determinações. Considerando as QHs como o concreto dado, na perspectiva do método dialético desenvolvido por Marx, precisamos observá-las como resultado. Portanto, para compreendê-las em suas especificidades, precisamos reconstituir as múltiplas determinações que contribuíram para sua constituição enquanto con-

22 Sobre a dialética nesses três autores e em outros, ver Viana (2024).

23 Para uma leitura aprofundada do método em Marx, ver: Marx (2001, 1977, 1988 e 1982). Ver também Viana (2007 e 2024).

creto. Esse mesmo processo nos levará ao seu uso no interior das escolas como recurso pedagógico utilizado na relação de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o procedimento metodológico vai nos permitir revelar os elementos implícitos que integram as HQs, mas que não são perceptíveis imediatamente. A sua percepção exige ir para além da aparência e chegar a sua essência. É um procedimento complexo, considerando que somos constrangidos no cotidiano a permanecer no reino da aparência. Aqui vemos a contribuição desse método, que possibilita romper com os limites intransponíveis da consciência burguesa, que se limita ao aparente, e conseguir revelar também os aspectos mais profundos que constituem as histórias em quadrinhos, que, por sua vez, atuam no processo de formação de crianças e adolescentes. Portanto, de forma sintética, esse procedimento metodológico é o que buscaremos fazer na análise do tema em pauta.

3 Sobre a elaboração das histórias em quadrinhos

Abordar a elaboração das HQs é importante para compreender os elementos que apresentam em seu resultado final, ou seja, a própria HQ. Para além da habilidade de fazer desenho e o interesse pela arte, o indivíduo usa de sua imaginação, é o que lhe possibilita elaborar um roteiro, personagens com nomes, características, personalidades, entre outros. A imaginação também é que faz emergir um mundo ficcional, povoado por seres ficcionais e um conjunto de elementos que dá ao leitor a sensação de estar em outro mundo.

Nesse processo de elaboração das HQs, o quadrinista, o indivíduo que o produz, antes de ser quadrinista, é um sujeito portador de interesses, que vive em um determinado contexto e época. Isso quer dizer que, assim como qualquer outro, integra a sociedade de clas-

ses, que tem em suas bases a luta de classes. A luta de classes, por sua vez, é o que cria a dinâmica da sociedade, exerce uma influência em todas as suas instâncias, incluindo aí a formação da consciência dos indivíduos.

Esse processo de formação é que leva os indivíduos a desenvolverem determinados interesses. No caso específico dos quadrinistas, há indivíduos que em seu processo de vida acaba por se aproximar de organizações políticas, consequentemente fazem dos quadrinhos uma arma política. Nesse sentido, o conteúdo que elabora tende a representar questões políticas, de acordo com a concepção política de seu próprio produtor. Esse também pode ser o caso de quadrinistas que são financiados pelo Estado, por empresas ou qualquer outra instituição. Aqui se enquadram os quadrinistas venais, que são aqueles que produzem aquilo que seus financiadores exigem. Assim, o conteúdo dos quadrinhos (personagens, mundo ficcional, entre outros) concretiza os interesses de seus produtores.

No universo da produção dos quadrinhos encontramos quadrinistas que manifestam interesses diversos, que produzem quadrinhos com objetivos distintos, que almejam atingir públicos específicos. Nesse processo, os quadrinhos tornam-se produtos com conteúdos elaborados conforme o interesse de quem o produziu. Há quadrinistas que almejam fazer dos quadrinhos um instrumento educativo, voltados para fins de divulgação de informações diversas, como aqueles que focam em conteúdos escolares, campanhas educativas para conscientização sobre problemas sociais, vacinas, entre outros. Já outros, com finalidades estritamente lucrativas, elaboram quadrinhos para atingir determinados públicos, com temáticas específicas que sejam atrativas e levem o público a consumi-las. Com isso, temáticas diversas são utilizadas, incluindo temas transversais, sexuais, movimentos sociais, mulheres e outros.

O fundamental sobre o processo de produção dos quadrinhos é ressaltar que, para além do conteúdo explícito que apresenta, eles também concretizam determinados valores e interesses, que coincidem com os de seus produtores ou financiadores. Esses interesses e valores são implícitos e exigem um grau de reflexão para percebê-los. São mais difíceis de serem percebidos, pois, na maioria das vezes são adjacentes, por exemplo, podem estar ligados à personalidade de um personagem, à narrativa de uma história, aos sentimentos e valores de um determinado personagem ou até mesmo ocultos no roteiro de uma história. Assim, é preciso considerar que. além dos aspectos explícitos dos quadrinhos, personagens, com suas vestimentas, características, e o universo ficcional que os rodeia, há questões implícitas que são as principais mobilizadoras de seus leitores.

4 O objetivo de quem produz quadrinhos

A questão de concretizar o que seus produtores objetivam faz dos quadrinhos um instrumento de divulgação de ideias, interesses e valores, o que quer dizer que almejam atingir o público leitor, influenciá-lo. Os objetivos de quem o produz não estão explícitos, são obliterados, camuflados, ocultos através da aparente mensagem que transmitem, do roteiro, dos personagens, entre outros.

Considerando que prevalecem no mercado editorial os quadrinhos de grandes empresas, podemos chegar à conclusão, portanto, de que são os interesses dessas grandes empresas que levam o público ao consumo. E quais são seus interesses com a venda de quadrinhos? Por trás do entretenimento, de conteúdos educativos ou voltados para a transmissão de ideias estatais, está o lucro. Sendo o lucro o objetivo fundamental das empresas produtoras, o conteúdo passa a ser considerado por elas como um motivador para o consumo.

Mas, como motivar uma pessoa ao consumo? O quadrinho em si apresenta elementos que podem levar uma pessoa a se sentir incentivada a comprar um gibi. As imagens, por exemplo, possibilitam atingir um grande público, incluindo os não alfabetizados. As empresas exploram o poder de atração das imagens, às vezes usando personalidades conhecidas ou, no caso de grandes empresas, reproduzindo personagens já popularizadas, inclusive pelo cinema. Assim, personagens como o Super-homem, Capitão América, no caso do Brasil, a Turma da Mônica, entre outros, podem motivar um indivíduo a folear um gibi e ter acesso ao seu conteúdo. Nesse acesso ao conteúdo, acaba se deparando com imagens que podem ser assimiladas ou naturalizadas pelo leitor, como símbolos estatais (bandeiras, cifrões e outros).

O humor também é parte da estratégia utilizada por empresas para vender quadrinhos. Empregada também por diversos indivíduos em redes sociais, pois o humor consegue atrair a atenção das pessoas. Nesse processo de atração, o conteúdo divulgado impacta quem o acessa, exercendo influências em sua forma de ação no cotidiano. Esse é o mecanismo utilizado por grandes empresas produtoras de mercadorias. A venda de um produto pode ser motivada por uma propaganda engraçada. Quem não se lembra das propagandas da famosa esponja de aço para lavar vasilhas?

Por trás do humor, no entanto, se escondem os interesses de quem produz os quadrinhos. O conteúdo é elaborado segundo objetivos predeterminados. Uma criança pode se sentir motivada a tomar a vacina X se vir um quadrinho com um personagem discursando sobre a importância da vacina. Assim como uma pessoa adulta pode se sentir motivada a comprar um sapato se vir em um quadrinho uma personagem usando um determinado calçado. O mesmo pode acontecer com as crianças e jovens, que são constran-

gidos a lerem quadrinhos na escola, a naturalizarem o capitalismo, se o conteúdo acessado não questionar as relações sociais estabelecidas.

Portanto, um ponto importante a ser considerado é que toda e qualquer história em quadrinho é o resultado do objetivo desejado por seus produtores. Para entender o conteúdo é importante, antes, compreender o objetivo para o qual foi criado. Só assim é possível assimilar os aspectos essenciais de seu conteúdo. No processo de formação das crianças e jovens, isso tem uma implicância profunda, uma vez que o desejo da classe dominante é constranger as pessoas a se manterem no âmbito da superficialidade, no campo das aparências.

5 As histórias em quadrinhos no âmbito escolar

Depois desse percurso que percorremos até aqui, agora temos elementos para centrar nossas atenções no ponto focal da análise, que é discutir o uso das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico no interior de instituições de ensino de educação básica. Segundo Sierpinski (2022, p. 2), os quadrinhos foram oficialmente integrados às leis que regulamentam a educação no Brasil em 1960.

> Em 1996, foram consideradas como elemento constituinte do processo didático, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998. Em 2017, as HQs foram classificadas como um dos vários gêneros artístico literários que compõem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atualmente temos HQs integrando o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A partir de 1960, as histórias em quadrinhos definitivamente se tornaram um instrumento pedagógico, sendo levadas para dentro das escolas e lá utilizadas no processo de ensino-aprendizado. Interessante notar, no entanto, que, desde a sua origem, as HQs receberam um tratamento depreciativo, sendo muitas vezes consideradas como uma leitura desprezível, cujo uso se restringe ao entretenimento.

Não é essa a percepção do Estado e das centenas de empresas que as produzem. O Estado as percebe como um instrumento educativo, basta observar o que destacou Sierpinski para observar que logo tratou de colocá-las nos documentos regulamentadores da educação, como fonte de informação e meio de educação. Do ponto de vista das empresas, é indiscutível a importância que representam para o lucro que almejam, basta observar a quantidade de QHs produzidas e ainda hoje disponíveis no mercado editorial. Somam-se a esse movimento as diversas produções intelectuais que passaram a refletir o uso das HQs na escola[24].

O importante a ressaltar é que as HQs integram o rol dos instrumentos pedagógicos utilizados por escolas no mundo inteiro, o que faz delas uma fonte fundamental de informação e de formação. Portanto, um primeiro ponto a ser destacado é sobre a forma como os quadrinhos são usados. Há nos regulamentos da educação exigências pontuais para o trabalho dos professores. Por exemplo, em determinadas séries o professor deve focar na escrita e na leitura. O foco é desenvolver essas habilidades, portanto, o trabalho torna-se técnico e voltado para determinadas especificidades.

24 Aqui não temos condições para discutir algumas dessas produções, nem é o nosso objetivo focar na produção intelectual, mas aqueles que tiverem interesse em aprofundar a leitura sobre isso vejam: Rama (2014), Ramos (2017), Vergueiro e Ramos (2009), Neto e Silva (2015), Alcântara e Pereira (2021), Paiva (2017), Luyten e Lovetro (2025), Modenesi e JR (2024).

Em seu trabalho, o professor busca criar mecanismos para que seus alunos desenvolvam a leitura e a escrita, e encontra nas histórias em quadrinhos um meio eficaz para ajudá-lo nesse processo. Para esse professor, no entanto, o uso de HQs tem um objetivo estabelecido e claro, ser ferramenta pedagógica para ajudar no desenvolvimento da leitura e da escrita. E como não poderia ser diferente, o desenvolvimento da leitura se dá lendo e o desenvolvimento da escrita se dá escrevendo.

O problema é que o trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura acaba por focar na leitura em si, no reconhecimento das letras e palavras, de pontos e vírgulas, em síntese, nos aspectos gramaticais. Em quadrinhos como este abaixo, por exemplo, o estudante vai fazer a leitura com foco no desenvolvimento de sua habilidade de ler e, obviamente, no conteúdo manifestado pelo personagem.

Figura 1 – Tirinha dos personagens Calvin e Haroldo (1993)

Fonte: Oliveira (2021).

Na leitura desse trecho vemos uma história que coloca em questão a honra ou a desonra, o respeito às normas ou não, em uma situação em que o estudante deve colar ou não em uma prova. Bom, aqui está o aspecto aparente da leitura. Em um trabalho volta-

do para a leitura, se o estudante chegar a entender esse conteúdo, é sinal de que está compreendendo os códigos ali sistematizados, de que está conseguindo ler. Se o trabalho do professor se restringir a isso, temos então a constatação de um problema, o de ficar na superficialidade da leitura, logo, efetiva-se a transmissão de determinados interesses ocultos sem que o leitor perceba.

Há vários elementos nesse pequeno trecho que poderíamos destacar e que são adjacentes nesta leitura. Por exemplo, ali está a naturalização das escolas e das avaliações, a reprodução dos valores burgueses sobre honra e desonra, e sobre a meritocracia, a reprodução da esfera jurídica, entre outros. Assim, no processo de leitura, além do desenvolvimento da habilidade da leitura, o estudante assimila valores e ideias que são introjetadas na formação de sua consciência. É assim, de forma imperceptível, que o estudante passa a considerar a honra e a desonra como elementos de seu cotidiano, a colocar a meritocracia como valor fundamental de um indivíduo privilegiado, e ainda, a naturalização da esfera jurídica no processo de intermediação das relações humanas.

Como forma de esclarecer a nossa tese, vejamos mais um quadrinho e alguns aspectos presentes em seu universo.

Figura 2 – Quino, Mafalda

Fonte: Cosse (2023).

As HQs são uma forma de arte que manifesta os interesses de seus criadores, como vimos na primeira parte deste texto. Portanto, em decorrência da identificação do quadrinista com uma determinada classe social, a tendência é que manifesta os valores desta classe na obra que produz. Este último quadrinho apresentado acima, da personagem Mafalda, de autoria do argentino Quino, é uma espécie rara de quadrinhos que trazem conteúdos educativos que proporcionam conteúdos críticos.

Um trabalho de leitura usando os quadrinhos da Mafalda, por si só, pode proporcionar uma formação crítica dos estudantes. Essa é uma situação rara, uma vez que o próprio conteúdo manifesta uma concepção de criticidade, o que pode levar o estudante que está desenvolvendo a leitura a assimilar o conteúdo aparente que apresenta. Nesse trecho, Mafalda demonstra uma concepção questionadora sobre o poder que tem um patrão ao usar o seu dedo indicador, mas ao mesmo tempo associa o desemprego às atitudes dos patrões, apontando-os como os principais responsáveis pela situação em que vive a maior parte da população.

Os quadrinhos da Mafalda nos fazem levantar algumas questões sobre o uso dos quadrinhos no processo de formação de estudantes, entre elas, destacamos duas: a primeira é que a maioria dos quadrinhos são elaborados visando ao lucro, portanto, reproduzem conteúdos ligados e referenciados em valores das classes dominantes. Por outro lado, existem quadrinhos que manifestam conteúdos que se aproximam ou integram os interesses das classes inferiores. Nesse contexto, o professor da educação básica corre o risco de reproduzir determinados valores de forma inconsciente, caso não coloque esse pressuposto como elemento fundamental na forma como utilizará os quadrinhos em sala de aula.

Se o foco for a leitura e a escrita em si, dependendo do quadrinho que usar, pode favorecer, e o que acontece na maioria dos casos é isso, a reprodução de valores das classes dominantes. Mas, se por outro lado, utilizar quadrinhos que se aproximam das classes inferiores pode fazer o contrário, o que é uma raridade no interior das escolas. Considerando que prevalece no mercado editorial HQs produzidas por grandes empresas, é natural que predomine também no interior das instituições de ensino as QHs que integram o rol de interesses da classe dominante.

Nesse contexto é que a escola, através do trabalho realizado pelos professores, compartilha desses mesmos interesses, num simples ato de utilizar um quadrinho em uma atividade de leitura. Isso fica ainda mais intenso quando o professor tem sucesso com seus alunos com o desenvolvimento da habilidade da leitura, assim, o saber ler é ressaltado, mas o saber e os valores assimilados em todo esse trabalho sequer são colocados como consequência do processo educativo.

Assim, é aprendendo a ler e escrever que assimilamos valores nas escolas, os quais serão utilizados por nós no cotidiano de nossas vidas. É nesse processo que compreendemos que o Estado é necessário e indispensável para a vida humana. É lá que apreendemos os valores que nos levam a acreditar que o capitalismo é natural, portanto, que sempre vai existir. É lá que somos educados e levados a acreditar que os problemas da humanidade podem ser resolvidos com a atuação de um governante escolhido por nós em um processo eleitoral. É lá que aprendemos a criar projetos de vida que se restringem ao mercado de trabalho e consumo de mercadorias. Em síntese, é assim que aprendemos a viver conforme a vida determinada pela classe dominante. E isso assimilamos no simples processo de desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. A

maior carga desses valores pode ter sido nos inculcada no contato que tivemos com as histórias em quadrinhos.

6 **Considerações finais**

O principal objetivo que propomos neste texto foi revelar problemas provenientes do uso precipitado das HQs na formação das crianças e adolescentes na educação básica. Na primeira parte, expomos o procedimento teórico-metodológico que utilizamos em nossa análise. Em seguida, discutimos alguns pontos que caracterizam o processo de criação de uma HQ. Na sequência, analisamos os objetivos que determinam a criação das histórias em quadrinhos, enfatizando os interesses dos seus produtores. Por fim, colocamos em pauta os quadrinhos no âmbito escolar.

Esse trajeto percorrido nos possibilitou a nos aproximar da resposta que buscamos com a questão apresentada na introdução. Como o foco foi abordar os problemas inerentes ao uso precipitado das HQs no processo de ensino-aprendizagem, o que a análise mostrou é que as HQs se tornaram uma fonte ampla de valores. Esses valores são acessados no processo de leitura e atividades desenvolvidas por professores. A questão, no entanto, é que esses valores são adjacentes, ou seja, estão integrados no roteiro das histórias e são assimilados pelos estudantes assim que acessam o seu conteúdo.

O processo de assimilação de determinados valores acaba estando para além da intenção dos professores, uma vez que colocam como objetivo atividades específicas, a exemplo da leitura e da escrita. Atuam e buscam por determinados objetivos, e que, na maioria das vezes e, apesar das dificuldades, alcançam sucesso. O sucesso e a conquista da habilidade da leitura e da escrita, por exemplo, obliteram questões mais profundas e que são fundamentais no pro-

cesso de formação do caráter dos estudantes, que diz respeito aos valores que são transmitidos.

Assim, o estudante aprende a ler e a escrever, mas também a pensar, a escolher, a sentir e a agir como aqueles personagens que conheceu nas histórias em quadrinhos. E é assim, de forma sutil, que os valores da classe dominante são assimilados pelo aluno. Uma vez apreendidos, tornam-se guias que determinam o seu modo de pensar, o trajeto e a forma de caminhada a ser estabelecida pelo estudante.

Concluindo, colocar esses valores em pauta no processo de ensino e aprendizagem figura como um caminho a ser estabelecido pelos professores, para evitar a tragédia histórica de formar uma consciência fetichizada, mercantilizada e acrítica.

Referências

ALCÂNTARA, Cláudia Sales de; PEREIRA, Ana Carolina Costa. **História em Quadrinhos:** interdisciplinaridade e Educação. Fortaleza: EdUECE, 2021.

COSSE, Isabella. **O Mito da Rebeldia de Mafalda**. Disponível em: https://jacobin.com.br/2023/06/o-mito-da-rebeldia-de-mafalda/. Acesso em: 17 mar. 2025.

LUYTEN, Sônia Bibe; LOVETRO, José Alberto. **Efeito HQ:** uma prática pedagógica. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://efeitohq.com/livro-efeito-hq-ed01.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política - Prefácio**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. *In*: **Para a Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. Prefácio da 1ª e da 2ª edição. *In*: **O Capital.** v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. Carta a Annenkov. *In*: MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

MODENESI, Thiago; BRAGA JR, Amaro X. (org.). **Coleção Quadrinhos e Educação:** relatos de experiência e análise de publicações. v. 8. São Paulo: Anita Garibaldi, 2024.

OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sírio; SILVA, Gezenira Rodrigues da; RIBEIRO, Denylson da Silva Prado (org.). **Coleção componentes eletivos fundantes das EEMTI do Ceará:** ciências humanas e sociais aplicadas [recurso eletrônico]. Fortaleza: Seduc, 2021.

PAIVA, Fábio. **Histórias em Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Quadro a Quadro, 2017.

RAMA, Diana *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **Tiras no Ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas.** Os gibis estão na escola, e agora? São Paulo: Criativo, 2015.

SIERPINSKI, Natália. **Qual o lugar das HQs na Educação?** Disponível em: https://minadehq.com.br/qual-o-lugar-das-hqs-na-educacao/#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20os%20quadrinhos%20chegaram,Nacionais%20(PCN)%20em%201998. Acesso em: 17 mar. 2025.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Nildo. **A Dialética Revolucionária**. Goiânia: Edições Redelp, 2024.

VIANA, Nildo. **Escritos Metodológicos de Marx**. Goiânia: Alternativa, 2007.

EDMILSON MARQUES

Graduado em História e especialista em Ciência Política pela Universidade Estadual de Goiás, mestre em História pela Universidade Federal de Goiás e doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Realizou o pós-doutorado em 2015 pelo Programa de Sociologia da Universidade Federal de Goiás com uma pesquisa sobre o rádio em Goiás no período do Regime Militar, tomando como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Cotidianas. Também realiza pesquisas nas áreas do Cinema, Quadrinhos, Cultura e Luta Cultural, Metodologia da Pesquisa, História Regional e História do Pensamento Econômico, História Moderna e Contemporânea, e Conteúdo e Processos de Ensino de História. É autor do livro "Histórias em Quadrinhos: valores e luta cultural", e do livro "Estado, Luta de Classes e Autogestão Social"; é um dos organizadores do livro "Intelectualidade e Luta de Classes" e de vários capítulos de livros e de diversos artigos publicados em revistas especializadas. É também um dos integrantes do corpo editorial da Revista Espaço Livre. Realizou seu estágio docência de doutorado na Universidade de Valência/Espanha em 2011. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Norte/Sede Uruaçu. Integra a Comissão de implantação do Mestrado em Educação da FaSeM.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A GAMIFICAÇÃO

VANESSA ALVES PEREIRA
MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

1 Introdução

A formação de professores é de suma importância na área da inclusão, destacando-se, dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente será abordada a definição do autismo, como ele é caracterizado e como é essencial se conscientizar a respeito do tema para que sejam deixados de lado preconceitos e mitos relacionados a este diagnóstico. Também, a importância da procura imediata de um profissional assim que algumas características forem percebidas, pois é a partir desse diagnóstico que o educador, juntamente com toda a escola, irá procurar meios de adaptar suas aulas para a criança autista.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma deficiência que atinge cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo, conforme a OMS. Apesar de ter sido dado o direito à educação de forma regular, ainda se encontram vários obstáculos na ordem pedagógica, e pode-se dizer que, devido a isso, gera-se uma dificuldade: a possibilidade de verdadeiramente incluir e adaptar o aluno autista.

Sendo assim, serão analisados a formação do professor e como é primordial uma modificação na capacitação que é oferecida, com metodologias ativas, já que, aqui no Brasil, os cursos de qualifi-

cação não se apresentam de forma dinâmica. Então, é preciso uma reversão desse quadro, pois não basta ter o aluno autista na sala de aula, mas que ocorra a sua aprendizagem e a interação no ambiente escolar, sendo as tecnologias, com enfoque aqui na gamificação, grandes aliadas para potencializar esse processo. Vista como uma metodologia ativa, a gamificação busca apontar para a inovação ao tradicional, sendo compreendida como a utilização de elementos de jogos em situações de não jogo.

2 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida através da revisão bibliográfica. Conforme Severino (2007, p. 122), esse tipo de revisão é realizado a partir de:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Este estudo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), "consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo". Foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica abrangendo periódicos, revistas científicas, artigos acadêmicos, consultas à legislação específica, doutrinas, dissertações de mestrado, teses de doutorado, documentos relevantes sobre o tema e acesso a sites oficiais.

3 Resultados e discussão

A definição do autismo foi positivada por Kanner, em 1943. Inicialmente era denominada Distúrbio Autístico do Contato Afetivo com início precoce e se manifestava predominantemente em pessoas do sexo masculino (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Segundo o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Cabe salientar que se conscientizar a respeito do tema é essencial para que as pessoas fiquem cientes sobre o que é o autismo, mudando mitos e preconceitos sobre esse diagnóstico. O acesso à informação dá o apoio necessário aos pais, professores e familiares de crianças com TEA para conhecerem melhor as características do transtorno e como conviver com ele.

São essas as características mais comuns do autismo, porém se apresentam de formas diferentes em cada indivíduo e, mesmo que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas, é um transtorno para o qual não há cura. O TEA pode se desenvolver tanto nos primeiros anos quanto logo após o nascimento da criança, no entanto, o diagnóstico só é dado a partir de quatro ou cinco anos de idade.

Conforme o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019, p. 2), é possível perceber os seguintes sintomas nos primeiros anos de vida:

> Perder habilidades já adquiridas, como balbucio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social; não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente; não apresentar sorriso social; baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado; baixa atenção à face humana (preferência por objetos); demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas; não seguir objetos e pessoas próximos em movimento; - apresentar pouca ou nenhuma vocalização; - não aceitar o toque; - não responder ao nome; - imitação pobre; - baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta) - interesses não usuais, como fixação em estímulos sensório-viso-motores; - incômodo incomum com sons altos; - distúrbio de sono moderado ou grave; - irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação.

É importante destacar que diversas crianças com autismo apresentam um excelente progresso até "sair" do espectro, contudo, para isso são necessários diversos fatores, entre eles, o diagnóstico adiantado, principalmente antes dos três anos de vida. É relevante identificar que esses comportamentos não são propositais, no entanto, podem ser tratados com terapias específicas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 70 milhões de pessoas têm TEA em todo o mundo e, conforme Battisti e Heck (2015), ele compromete três áreas que são importantes para o desenvolvimento da criança: a comunicação, a interação social e o comportamento do paciente. Dificuldade na comunicação por apresentarem dificuldades na fala e na expressão de pensamentos, na interação social, quando acontece o isolamento social, e no comportamento, por exibirem comportamentos repetitivos e manterem sempre uma rotina só, sendo o novo sempre um desafio para eles.

O Ministério da Saúde (2013) esclarece que aqui no Brasil foi se estabelecendo aos poucos o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, melhor dizendo, a difusão dos conceitos da psiquiatria de Kanner, da psiquiatria francesa ou das abordagens psicanalíticas. Destaca ainda que:

> Também foi mais tardio o aparecimento, no país, das associações de familiares de pessoas com autismo. Em 1983 surgia a primeira Associação de Amigos de Autistas do Brasil, a AMA-SP, tendo como principal mentor o Dr. Raymond Rosenberg. Em 1989, a Associação Brasileira do Autismo (ABRA) promoveu o I Congresso Brasileiro de Autismo, cuja segunda edição aconteceria em 1991 (Assumpção, 1995) (Brasil, 2013, p. 25).

É possível considerar, segundo o Ministério da Saúde (2013), que o Transtorno do Espectro Autista ainda está em aberto, e por esse motivo alguns preferem se referir ao autismo como autismos, no plural, pelo fato de que ainda não existe um modelo de explicação concreto e propostas terapêuticas definitivas, pois, quando se trata de entender o autismo, se requer um certo cuidado para dar a acolhida necessária a diferentes concepções sobre esse quadro.

Sabe-se que o autismo não é um transtorno único e, sim, um espectro de transtornos que se diferenciam em cada pessoa. Geralmente, o autista mostra déficit na comunicação social ou interação social, além de modelos restritos e repetitivos de comportamento. Ainda não há uma causa do transtorno, nem ao menos existe uma concordância a respeito da melhor forma de tratá-lo. Apesar disso, mapeá-lo certamente ajuda a compreender melhor a questão.

O Transtorno do Espectro Autista se configura, conforme o Ministério da Saúde (2013), em três níveis: autismo leve (1), autismo moderado (2), e autismo severo (3).

Braga, Santos e Buytendorp (2019) caracterizam o nível um como grau leve, quando o indivíduo tem pouca necessidade de apoio na comunicação social, apresenta certa dificuldade para se relacionar socialmente, tem dificuldade em iniciar um diálogo e demonstra pouco interesse em interagir com outras pessoas, mas quando é estimulado pode exibir facilidade em responder a perguntas mais objetivas.

Ainda segundo Braga, Santos e Buytendorp (2019), no nível dois, ou também chamado nível moderado, o indivíduo já apresenta necessidade de apoio substancial, na comunicação social existe uma grave dificuldade na interação social verbal e não verbal com grandes limitações e, mesmo com um certo auxílio, durante a comunicação, apresenta respostas reduzidas ou incomuns durante interações que partem dos outros. Pode-se perceber também a dificuldade em lidar com mudanças e são comuns os sinais restritos e repetitivos, apresentando, assim, algumas repetições de movimentos com as mãos ou o corpo com mais frequência, podendo exibir sofrimento para mudança de foco em atividades de sua rotina.

No terceiro nível, que é o mais profundo, o indivíduo apresenta também necessidade de apoio muito substancial e há graves dificuldades na interação social verbal e não verbal, causando grande limitação nas interações sociais com resposta mínima a aberturas sociais, que partem de outros; exibe grande dificuldade em lidar com mudanças em seu cotidiano, apresentando grande sofrimento para mudança de foco ou comportamento, de acordo com Braga, Santos e Buytendorp (2019).

Os casos mais graves são os mais fáceis de identificar, porém há aqueles em que a criança apresenta desenvolvimento motor normal, apesar de ter comportamentos estranhos e inadequados. Assim, pode-se dar como exemplo:

> Algumas não suportam o contato físico, carinhos, abraços, até mesmo por parte de sua mãe, pai ou irmãos. Outras, ao contrário, procuram o contato físico, mas este é indiscriminado e exagerado, podendo se dar inclusive com estranhos na rua (Brasil, 2000, p. 13).

Nesse contexto, é necessário identificar esses graus de autismo, pelo fato de que, dessa maneira, acabam se classificando os níveis de suporte ou a gravidade determinada pelos manuais de diagnóstico. Os casos de autismo são geralmente identificados por professores durante o convívio escolar, já que podem observar a impossibilidade dessas crianças de se relacionar, seja com outras crianças, seja com os próprios docentes (Brasil, 2000).

Assim sendo, com tantos desafios, é fundamental pensar sobre os direitos educacionais da criança autista e a importância da formação de professores, pois, somente por meio da capacitação, eles poderão atender seu aluno com efetividade.

Apesar de o direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista ser garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação ordinária brasileira, segundo Remédio e Alves (2020), ainda se encontram diversos obstáculos, em especial de ordem pedagógica e conceitual, assim como resistência nas esferas pública e privada no que se refere ao acompanhamento e à implementação da educação dessas pessoas em instituições de ensino públicas e privadas, o que acaba dificultando e, às vezes, até mesmo inviabilizando as possibilidades de seu desenvolvimento e sua inclusão social.

Na área da educação, quando é comprovado que o aluno tem autismo, é lhe dado o direito de um acompanhante especializado, conforme a Lei n. 12.764/12 (art. 3º, parágrafo único). Entretanto, apesar de ser uma obrigatoriedade, vem sendo negligenciada pelo Poder Público, o que tem exigido, na prática, a atuação dos órgãos públicos para que tal direito seja efetivado.

Dessa forma, se observa a importância de a criança autista frequentar uma escola regular e manter contato com os outros alunos, pois, assim, é possível tirá-la de sua zona de conforto e fazer com que ela aprenda a se socializar melhor, já que o autista tem problemas com a socialização e a convivência.

Remédio e Alves (2020, p. 3) assim asseveram sobre o direito à educação, à diferença e à dignidade humana:

> É um direito cuja inclusão nas legislações se deu a partir da era moderna. É direito inerente à pessoa humana, uma vez que a educação nada mais é do que o acesso da pessoa à produção intelectual adquirida e desenvolvida ao longo dos tempos, às descobertas científicas, ao pensamento filosófico vigente e a tantos outros aspectos que permitem que a pessoa se desenvolva e se inclua em um determinado ambiente social, de forma produtiva, autônoma e mantendo os conhecimentos adquiridos para as gerações seguintes.

A educação, reconhecida como um direito fundamental desde a era moderna, é essencial para o pleno desenvolvimento do ser humano. Ao assegurar o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história — incluindo descobertas científicas e correntes filosóficas — a educação não apenas capacita o indivíduo para atuar de maneira produtiva e autônoma na sociedade, mas também promove a continuidade do saber entre gerações. Essa inclusão na legislação

reflete uma compreensão mais ampla de que a educação é um pilar para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade ao seu redor e contribuir para o progresso coletivo. Portanto, o direito à educação transcende a mera instrução, tornando-se uma ferramenta vital para a emancipação e a justiça social.

Em razão disso, é necessário rever a formação dos professores para que saibam lidar com as dificuldades e limitações de cada aluno, explorando-as, pois, por trás de toda insegurança que a escola possui ao receber uma criança autista, se esconde a falta de informação sobre as dificuldades que as instituições enfrentam para lidar com a diversidade como um todo.

Importa lembrar que, mesmo com os atributos legais que existem e respaldam esse aluno, sua efetivação ainda atravessa dificuldades e, muitas vezes, tem sido discutida nos aspectos de estar favorecendo, de forma integral, as crianças com TEA. A amplitude que envolve o TEA faz com que a família, a escola e os profissionais terapeutas, atuando isoladamente, de forma fragmentada e descontextualizada, tenham dificuldades em atender às necessidades e possibilitar o desenvolvimento da criança autista, segundo Oliveira, Silva e Zilly (2021).

Na área da educação, principalmente pelo fato de algumas crianças com caso de autismo apresentarem problemas na fala e estímulos visuais, os professores têm dificuldades no momento da atuação pela falta de conhecimento sobre o assunto. Isso acaba muitas vezes os deixando desmotivados no ambiente escolar e gera um grande impacto no aluno para o processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Battisti e Heck (2015), as escolas brasileiras também vêm sofrendo grandes dificuldades, como a falta de recursos e despreparo dos professores, o que pode afetar para que a inclusão da criança autista aconteça de forma verdadeira na

educação. Para isso, é necessário também capacitar os professores, para que tenham mais qualidade, e para a permanência das crianças com deficiência na educação.

Nesse sentido, para que a aula aconteça, o professor deve ter em mente já seus objetivos traçados, assim como afirmam Battisti e Heck (2015). Para manter a atenção dos alunos durante as aulas, é necessária a utilização de métodos educacionais que tenham por objetivo fazer com que a criança autista seja de fato incluída e seu processo de ensino-aprendizagem, efetivado. Portanto, muitos estudos são realizados sobre diferentes métodos, justamente pela falta de preparo.

É essencial atuar de forma adequada com os desafios propostos, pois essa é a fase mais importante para seu desenvolvimento, conforme Battisti e Heck (2015). Dessa forma, compreende-se que a inclusão desses alunos não é um trabalho somente para o professor e, sim, de toda a escola, como diretores, funcionários, pais e alunos, para que seja possível entender que aquele aluno processa as informações de maneira diferente e que cada uma dessas especificidades exige adaptações na rotina.

Muito se debate sobre a importância do professor e a grandeza de sua contribuição para a formação e o desenvolvimento do aluno, tanto como indivíduo quanto como membro da sociedade. No entanto, é inegável que a formação dos professores ainda é insuficiente, o que resulta em um despreparo e situações difíceis de lidar na prática docente, como a educação inclusiva nas escolas, enfatizando aqui o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Vieira (2020), a maioria dos educadores não está preparada para esse comprometimento ou até mesmo receia assumir tamanha responsabilidade. No entanto, há aqueles que verdadeiramente buscam uma melhoria, mas enfrentam a falta

de formação adequada tanto na graduação quanto em capacitações continuadas.

É primordial que seja feita uma modificação nas formações oferecidas e apresentadas aos professores, já que, durante o ingresso no período da faculdade, pouco se aborda sobre o autismo. Sendo assim, o ensino se aprofunda apenas na formação continuada, quando realmente se está na prática para trabalhar com os estudantes público-alvo em questão.

Conforme Lopes (2011), é preciso reconsiderar as práticas pedagógicas, sugerindo atividades e metodologias ativas no planejamento de aulas e em outros momentos pedagógicos, tirando dúvidas de professores a respeito de alunos ou atividades, informando a comunidade escolar sobre temas relacionados à inclusão, entre outras contribuições.

Em termos de metodologias ativas, que são aquelas que buscam trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, a gamificação vem como uma opção em potencial, pois traz a possibilidade de envolvimento e maior autonomia ao estudante, se for explorada de maneira correta pelo professor.

No Brasil, os cursos de qualificação muitas vezes não são eficientes, já que deveria ser um aprendizado continuado e, na grade da formação, só o básico é ensinado, quando na verdade deveriam ser fornecidos programas que ultrapassassem o aspecto informativo sobre deficiências e estimulassem a discussão acerca do dia a dia dentro da sala de aula.

Em relação à inclusão da criança com TEA, é necessário ir além da sala de aula, é preciso querer, em especial, desenvolver a aprendizagem de habilidades e o potencial de cada estudante com a intenção de superar as dificuldades, pois a educação é a melhor ferramenta para o desenvolvimento da criança autista.

Sampaio (2018) assevera que se constitui uma relação dialógica ao educar e aprender com o TEA e implica utilizar uma maneira diferente de ensinar e aprender. É preciso que os professores sempre busquem novas formas e estratégias de ensino, de modo que os auxilie na superação das dificuldades enfrentadas durante esse processo para que não acabe se tornando algo engessado.

É importante frisar que é necessário ir além do que apenas 'incluir' o aluno com autismo, dado que, quando ele é inserido no ambiente escolar, lhe é permitido o crescimento de maneira cognitiva e social. Porém, para que isso aconteça, é preciso romper os padrões habituais e reconsiderar novos conceitos e práticas de forma que se conheça o aluno, seu ritmo, suas limitações e capacidades.

Segundo Vieira (2020), é importante o rompimento de diversas barreiras no processo inclusivo da criança com TEA. Uma prova disso é a inserção de crianças autistas no ensino regular e, em especial, acompanhamento profissional, que vem contribuindo positivamente para o desenvolvimento delas.

Entre as possibilidades de intervenção, destaca-se o uso de diferentes metodologias pelo professor, como a gamificação, que é baseada em um jogo, ou seja, o ato de jogar, mas em outra circunstância, fora de uma competição, apontam Busarello *et al.* (2014).

Nesse viés, o professor é capaz de estimular seu aluno com TEA na realização da atividade com um rendimento maior. Através dessas atividades, é possível pontuar, observar o desenvolvimento do educando, fornecer *feedbacks*, níveis alternados de dificuldades, dentre outros elementos. Segundo Rabelo (2021), a gamificação estimula a aprendizagem, além de promover engajamentos e interesse pelas atividades. Portanto, é preciso que o docente tenha esse conhecimento aguçado em sua formação, para que possa fun-

damentar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, potencializando as habilidades que irão ser trabalhadas.

Há ainda algumas ferramentas de apoio ao professor. Destaca-se que Andreis e Rigo (2018) são responsáveis pela criação do software Educautism, uma interface personalizada que pode ser usada por professores, pais e responsáveis, que a adequam de acordo com as necessidades da criança, fazendo a seleção dos conteúdos que serão trabalhados por intermédio de jogos, animações, dentre outros, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 1 - Interfaces do software Educautism

Fonte: Educautism.

Ainda nessa escala, Nisansala e Morawaka (2019) são responsáveis pela criação de outra ferramenta: a ATHWEL, que apoia a gamificação voltada para alunos públicos-alvo da educação especial, com enfoque principalmente nas operações numéricas, auxiliando aqueles que tenham déficit cognitivo e/ou TEA.

Resta perceptível que há possibilidades de incorporação dos jogos digitais para alunos com TEA, em diversas áreas da aprendizagem, pois eles têm grande facilidade com o visual. Segundo Souza e Silva (2019), as tecnologias, quando alinhadas com a práxis pedagógica do professor, de modo estruturado, contribuem para um

excelente ambiente de aprendizagem. Elas abrem possibilidades para construção de diversos conceitos para o indivíduo, pois têm potencial para captar a atenção do aluno e complementar as demais intervenções feitas pelo professor.

Em relação ao TEA, Andreis e Rigo (2018) corroboram com essas ideias, ao afirmarem que o professor, com conhecimento no que tange à gamificação, pode influenciar o engajamento e a participação do estudante em diferentes atividades, além de melhorar a habilidade social do indivíduo, sendo uma ferramenta que potencializa as aulas e diversifica as possiblidades de intervenção.

As atividades com games oferecem ambientes com cores, fontes, imagens e elementos diferentes. Para esse público-alvo em questão, tais elementos são muito importantes, já que podem se adaptar a cada especificidade. Müller e Menezes (2021) ainda destacam que os games propiciam ao aluno experiências multissensoriais, com suporte visual, o que ainda minimiza possíveis distrações.

Por fim, constata-se que é importante que o professor saiba usar esses elementos a seu favor. Andreis e Rigo (2018) apresentam algumas razões para a gamificação ser incorporada desde a formação do professor: jogos podem ser programados de diferentes maneiras para atender às necessidades do aluno, de modo fácil e repetitivo; melhoram as habilidades sociais complexas; os softwares educacionais fornecem possibilidades de aprendizado estruturado de modo individual ou coletivo.

É evidente, portanto, a importância da realização de uma boa formação docente para trabalhar com o aluno autista, com possibilidade para uso da gamificação. Deve-se ter o entendimento dessa relevância, pois toda criança deve ser incluída no ambiente escolar, porém, quando se trata de uma criança atípica, é necessário direcionar o olhar a ela de forma mais cuidadosa. Dessa maneira, o

professor deve ser um mediador que facilita o processo de aprendizagem e contribui na evolução de seus alunos e o principal objetivo da gamificação é justamente este, colaborar com a aprendizagem e manter os estudantes engajados nas atividades. Nesse sentido, faz-se crucial a implementação da gamificação nas práxis pedagógicas.

4 Considerações finais

Conclui-se, a partir dos estudos apresentados, que há falta do preparo necessário na formação do professor para atendimento aos alunos com TEA, principalmente quando se fala em gamificação, pois ainda existe uma grande falha no sistema de ensino relacionada ao processo de inclusão da criança autista em sala de aula regular.

Até mesmo porque, como já afirmado, não basta tê-la em sala de aula apenas por ser um direito, é importante observar o potencial de crescimento e desenvolvimento de cada criança autista. E esse desenvolvimento ocorre quando o professor está verdadeiramente preparado, pois ele é o mediador da criança com TEA no processo de adaptação e integração, e deve estar atento para que todos os recursos estejam adaptados para ajudá-la no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as práticas inovadoras são fundamentais.

Sendo assim, ressalta-se a necessidade de um maior aprofundamento na formação dos professores com a gamificação para que se habilitem a trabalhar com o aluno autista de maneira verdadeiramente inclusiva. No entanto, os jogos e softwares educacionais ainda são um assunto pouco conhecido por alguns educadores.

A escola precisa de um olhar atento para compreender as necessidades de cada aluno e, assim, encontrar a melhor forma de incluí-lo. Apenas desse modo estará promovendo a educação para

a diversidade e cumprindo o que prevê a legislação no que tange à criança com TEA.

Referências

ANDREIS, I.; RIGO, S.J. Educautism: Um sistema personalizável para o apoio à educação de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista. **Revista Renote**, v. 16, n. 1, 2018.

BATISTTI, Aline Vasconcelos; HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica:** teoria e prática. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2015.

BRAGA, Paola Gianotto. **Cartilha transtorno do espectro autista [recurso eletrônico].** Paola Gianotto Braga, Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos e Adriana A. Burato Marques Buytendorp. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Manual dos direitos da pessoa com autismo.** Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com--Autismo.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo, orientação para pais, casa do autista**. 2000. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da saúde**. Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas**

famílias no sistema único de saúde. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação.** Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 2019. São Paulo. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b--MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOPES, Juliana Crespo. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas:** contribuições psicopedagógicas. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

MULLER. G.; MENEZES, C. S. Tecnologias educacionais acessíveis para apoiar o ensino de matemática: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Renote**, v. 19, n. 2, p. 41-50, 2021.

NISANSALA, P.; MORAWAKA, A. ATHWEL: Gamification Supportive Tool for Special Educational Centers in Sri Lanka. *In*: **14th Conference on Industrial and Information Systems (ICIIS**). IEEE, 2019.

OLIVEIRA, Marines Andreazza; SILVA, Rosane Meire Munhak; ZILLY, Adriana. **Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil.** Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v39n118a05.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

RABELO, R. A ludicidade na gamificação. *In*: DAROLT, V. **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2021.

REMEDIO, José Antônio; ALVES, Alexandre Luiz Rodrigues**.** Direito fundamental à acessibilidade e improbidade administrativa. Revista Foco, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. C.; SILVA, G. H. G. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática, v. 33, p. 1305-1330, 2019.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Disponível em: 3https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

VIEIRA DOS SANTOS, Rúdia. A formação docente: a Importância da proficiência Lúdica para o desenvolvimento do autismo. **Revista Cognitionis**, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

VANESSA ALVES PEREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Paranaíba MS. Professora substituta no Centro Universitário de Mineiros – Unifimes, Mineiros/GO, 2024. E-mail: vanessa.alves@unifimes.edu.br

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

Pós-doutor em Políticas Educacionais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE-UC) da Universidade de Coimbra. Também possui um pós-doutorado em Formação de Professores e Gênero pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Doutor em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), titulação concluída em 2023, doutor em Ensino com ênfase em Educação Matemática e Tecnologia pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), obtido em 2022, e doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em 2014. Formação em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB) e Ciências Sociais (Uniunica). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD - Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp). Durante sua trajetória acadêmica, orientou um projeto de pós-doutorado, duas teses de doutorado, 27 dissertações de mestrado, 24 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 125 trabalhos de conclusão de curso de graduação e nove trabalhos de iniciação científica. Seus interesses de pesquisa abrangem temas na Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FaSeM. Lattes: http Lattes: http://lattes.cnpq.br/5221482223498714. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4788-016X Contato: (61) 9.8315-0765 E-mail: maximo@unifimes.edu.br marcelo.ueg@gmail.com

POSFÁCIO

Ao chegarmos ao final desta obra, "Perspectivas em Educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologias", somos convidados a refletir sobre o rico tecido de saberes que compõe a educação contemporânea. Esta obra propõe uma abordagem transdisciplinar que não apenas analisa criticamente as diversas dimensões do campo educacional, mas também nos instiga a conectar teorias com práticas, tradições com inovações. Com isso, ela emerge como um compêndio de reflexões plurais e interdisciplinares, estabelecendo um diálogo fecundo entre saberes tradicionais e contemporâneos e abordando temáticas essenciais para a formação integral de indivíduos em um mundo interconectado e diversificado.

As páginas desta obra foram construídas a partir da interação de diferentes vozes, experiências e conhecimentos, formando um diálogo vibrante que respeita as distintas trajetórias, culturas e vivências que nossos pesquisadores trazem consigo. A diversidade, em toda a sua multiplicidade, aparece como um dos pilares centrais desta obra. O reconhecimento das várias singularidades enriquece o processo educativo, tornando-o mais inclusivo e significativo. É através do respeito e da valorização de cada indivíduo que podemos

trilhar um caminho mais justo e equitativo na educação, onde todos têm voz e lugar.

Ao escrever este posfácio, enquanto pesquisador e docente que integro a equipe da comissão de implantação do mestrado em Educação da Faculdade Serra da Mesa, saliento que, ao me deparar com a leitura de "**Perspectivas em Educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologias"**, percebi que não se tratava apenas de pesquisas e reflexões sobre o campo da educação, mas de um convite para pensar sobre o que já se anunciava nas diversas provoca*ções, entre elas*: a imagem de fundo, o pergaminho. Então, aceitar o desafio de escrever este posfácio foi, para mim, uma forma de dialogar com as muitas camadas desta obra e das experiências dos colegas autores.

Na organização do livro, a figura que se revela na capa não é um mero ornamento: é a primeira metáfora. Ecoa, de forma visual, o que as páginas a seguir desenvolvem com rigor e urgência. Vejo nesta obra uma contribuição indispensável para debates do nosso tempo presente sem esquecer de rememorar o passado.

A figura escolhida para a capa **(o pergaminho de fundo)** não é silenciosa. Ela fala da ideia central do livro, assim como cada capítulo o faz, seja pela teoria, pela narrativa ou pela denúncia. Escrevo este posfácio com a certeza de que o leitor, ao fechar o livro, não verá mais essa imagem da mesma forma, assim como não verá do mesmo modo os temas abordados. Este livro chega em um momento em que a Educação, a Epistemologia, a Diversidade e as Tecnologias são frequentemente reduzidas a uma simplificação, o que torna a educação um campo de luta e disputa.

A imagem do pergaminho na capa deste livro não é um mero recurso estético. É um símbolo ancestral que carrega em suas dobras a história do conhecimento humano, desde os manuscritos

medievais que preservaram saberes até os documentos que desafiaram dogmas e inauguraram novas epistemes. Seu uso aqui dialoga diretamente com o título "Perspectivas em Educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologias", pois representa:

Materialidade do saber: o pergaminho, feito de peles tratadas, lembra que o conhecimento é corpóreo e político. Assim como Foucault mostrou que os discursos são registrados em arquivos que refletem relações de poder, os artigos desta obra revelam como a educação inscreve verdades em currículos, tecnologias e práticas pedagógicas. A epistemologia crítica que propomos desenrola esse pergaminho para questionar: Quem decide o que é válido conhecer?

Diversidade como palimpsesto: na Idade Média, pergaminhos eram raspados para receber novos textos, criando camadas de escrita (palimpsestos). Essa metáfora ilustra a diversidade na educação: saberes tradicionais e contemporâneos se sobrepõem, mas não se apagam. Como Veiga Neto argumenta, a escola é um espaço onde identidades plurais buscam reconhecimento sob camadas de normas. Este livro, ao tratar de questões étnico-raciais, de gênero e inclusão, raspa a superfície homogeneizadora para revelar vozes marginalizadas.

Tecnologias: do papiro ao digital. Se o pergaminho foi um suporte tecnológico revolucionário no passado, hoje as ferramentas digitais redefinem como produzimos e acessamos conhecimento. Mas a tecnologia não é neutra: ela amplifica desigualdades ou as enfrenta, dependendo de como é usada. Ao discutir IA, plataformas de ensino e algoritmos, esta obra mostra que a "tinta" do século XXI exige letramento crítico para que educadores e estudantes não sejam meros rolos de pergaminho passivos, mas autores de novas narrativas.

O pergaminho, bem como esta obra, torna-se um Convite à Ação. A capa deste livro, com seu pergaminho desenrolando-se, é um convite para desvelar estruturas.

A Faculdade Serra da Mesa (FaSeM), ao fomentar esta obra, assume o papel de *scriptorium* moderno, um espaço onde professores-pesquisadores, como escribas críticos, não copiam verdades prontas, mas reescrevem a educação a partir de lutas concretas. Os 15 artigos são anotações nas margens do sistema, propondo rasuras criativas.

Assim, "Perspectivas em Educação: Epistemologia, Diversidade e Tecnologias" não se propõe a ser apenas uma obra de consulta, mas um convite à reflexão e à ação. Que os leitores se deixem inspirar por esses textos e se comprometam com a construção de uma educação que não apenas informe, mas que também transforme.

Agradecemos a todos que contribuíram para a realização desta obra e a todos que se comprometem a fazer da educação um espaço de possibilidades e esperanças. O nosso futuro educacional depende de cada um de nós, e que possamos seguir em frente, sempre buscando ampliar nossos horizontes e construir um mundo mais justo e solidário.

Que o pergaminho desta capa, assim como os artigos organizados, lembre ao leitor que a educação é um texto inacabado. Seu desenrolar depende de mãos que ousem reescrevê-lo com a tinta da justiça epistemológica, da escuta à diversidade e da reinvenção tecnológica. Esta obra é um convite para pegar a pena.

PROFESSOR DOUTOR MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

Pós-doutor em Políticas Educacionais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE-UC) da Universidade de Coimbra. Também possui um pós-doutorado em Formação de Professores e Gênero pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Doutor em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), titulação concluída em 2023, doutor em Ensino com ênfase em Educação Matemática e Tecnologia pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), obtido em 2022, e doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em 2014. Formação em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB) e Ciências Sociais (Uniunica). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD - Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp). Durante sua trajetória acadêmica, orientou um projeto de pós-doutorado, duas teses de doutorado, 27 dissertações de mestrado, 24 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 125 trabalhos de conclusão de curso de graduação e nove trabalhos de iniciação

científica. Seus interesses de pesquisa abrangem temas na Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FASEM. Lattes: http Lattes: http://lattes.cnpq.br/5221482223498714. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4788-016X Contato: (61) 9.8315-0765 E-mail: maximo@unifimes.edu.br marcelo.ueg@gmail.com

Sheila Santos Carvalho Ribeiro é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC--GO), com linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura; e mestre em Ciências da Religião pela mesma instituição. Com formação acadêmica, incluindo especializações em Psicopedagogia e Direito Constitucional, tem atuação na gestão acadêmica e regulatória do ensino superior. Exerce o cargo de procuradora institucional, diretora acadêmica e docente na Faculdade Serra da Mesa (FaSeM), sendo responsável pela condução de processos regulatórios junto ao MEC, com foco em avaliações institucionais e de cursos. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação Infantil (GEPCEI). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre neurodiversidade. Possui experiência em coordenação e supervisão de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e implementação de políticas acadêmicas voltadas para o campo educacional e acessibilidades. Coordenadora do Grupo de Estudo: Ressignificar. Integra comitês editoriais e conselhos acadêmicos, desenvolve pesquisas sobre corpo, deficiência e educação superior. Integra a Comissão de Implantação do mestrado em Educação da FaSeM. Autora de artigos acadêmicos que discutem perspectivas críticas sobre educação e diversidade. Lattes:http://lattes.cnpq.br/6176656272438788. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4885-3403. Email institucional: dac@fasem.edu.br Email pessoal:sheila.com@hotmail.com

FaSeM
Faculdade Serra da Mesa

O Centro de Educação Serra da Mesa, mantenedor da Faculdade Serra da Mesa possui sede em Uruaçu, Goiás, e uma trajetória marcada por compromisso com o desenvolvimento regional. Fundada em 2006 e pioneira no ensino superior privado na região norte de Goiás, a mantenedora iniciou suas atividades e, ao longo dos anos, expandiu sua oferta acadêmica para incluir diversos cursos de graduação e pós-graduação, tanto presenciais quanto à distância. Essa expansão reflete o compromisso da instituição com a educação de qualidade e com o atendimento das demandas educacionais da região. A instituição diversifica continuamente sua oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, ampliando o acesso à formação profissional e qualificação. Esse esforço reforça sua missão de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região em que atua.